

VALÉRIA LOPES DE AGUIAR BACALÁ

**LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
DOS OPERACIONAIS AOS PROFISSIONAIS**

Uberlândia

2017

VALÉRIA LOPES DE AGUIAR BACALÁ

**LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
DOS OPERACIONAIS AOS PROFISSIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL, Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientador: Professor Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Coorientadora: Professora Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

Uberlândia
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B116L Bacalá, Valéria Lopes de Aguiar, 1963-
2017 Letramentos digitais de professores da educação básica : dos
operacionais aos profissionais / Valéria Lopes de Aguiar Bacalá. - 2017.
224 f. : il.

Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho.
Coorientador: Valeska Virgínia Soares Souza.
Tese (doutorado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Línguas - Estudo e ensino - Inovações
tecnológicas - Teses. 3. Línguas (Ensino fundamental) - Teses. 4.
Professores de línguas - Efeito de inovações tecnológicas - Teses. I.
Moraes Filho, Waldenor Barros. II. Souza, Valeska Virgínia Soares. III.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. IV. Título.

Valéria Lopes de Aguiar Bacalá

**LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DOS OPERACIONAIS AOS PROFISSIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cláudia Almeida Rodrigues Murta – UFTM

Prof^a. Dr^a. Patrícia Vasconcelos Almeida – UFLA

Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello - ILEEL/UFU

Prof^a. Dr^a. Valeska Virgínia Soares Souza - UFU/IFTM
Coorientadora

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho - ILEEL/UFU
Orientador

Aos meus filhos, Gustavo e Juliana, pelo sentido que dão à minha vida.
Ao meu esposo Bacalá, amigos de todas as horas,
À minha mãe, por todo o apoio e dedicação incondicional.

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo

Todos nós sabemos alguma coisa

Todos nós ignoramos alguma coisa

Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, pela confiança, paciência, orientação, conselhos e, principalmente, pela amizade construída ao longo desses anos e que me honra muito.

À Prof^a Dr^a. Valeska Virgínia Soares Souza, pela coorientação, amizade, apoio e valiosas contribuições.

Aos professores doutores Dilma Maria de Mello, Valdir Silva, Patrícia Vasconcelos Almeida, Cláudia Almeida Rodrigues Murta, Júlio Araújo e Fernanda Costa Ribas por participarem da composição de minhas bancas, desde a qualificação de projeto, qualificação de pesquisa e defesa de tese, e pelas contribuições valiosas.

À professora doutora Fernanda Ribas pela impecável orientação no trabalho de pesquisa de área complementar

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pelos ensinamentos.

Ao coordenador e funcionários do PPGEL - ILEEL/UFU, especialmente, à Virgínia, pelo atendimento prestativo.

Aos colaboradores da pesquisa

À minha companheira de trajetória, amiga de todas as horas e fiel conselheira, Cláudia Almeida Rodrigues Murta, principalmente pela força e incentivos nas horas difíceis.

Aos colegas do programa de Doutorado que compartilharam comigo esse caminho, meus agradecimentos especiais.

Ao meu esposo Sílvio, pelo companheirismo e paciência nos momentos de turbulência.

Aos meus filhos, Gustavo e Juliana, pela inspiração, compreensão e incentivo.

À minha mãe, Walkiria, pelos ensinamentos e apoio sempre.

Aos demais familiares e amigos a compreensão pela minha ausência.

A Deus pela existência

A todos meu muitíssimo obrigado!!

RESUMO

Neste trabalho, analisei práticas de letramentos digitais de professores “em serviço” da Educação Básica de algumas escolas públicas do município de Uberlândia. O objetivo foi investigar e analisar os letramentos digitais dos professores e sua (não) transposição para as práticas de letramentos digitais para fins Profissionais de ensino de línguas na Educação Básica. Tal proposta situa-se no contexto de discussões sobre o impacto das TDIC na vida dos sujeitos letrados e as consequências culturais e sociais dos letramentos digitais para a sociedade como um todo. Assim, tomando por objeto de estudo os letramentos digitais de professores da Educação Básica Pública, investiguei o seguinte problema de pesquisa: Os professores fazem uso das TDIC como simples transferência de letramentos digitais que já desenvolveram, ou se a partir de seus letramentos digitais básicos e particulares, sentem-se preparados e habilitados a empregá-los em práticas de letramentos no contexto de ensino de línguas. Para analisar essas práticas, tomei como base os Novos Estudos do Letramento – NLS (STREET, 1984, 2003), os estudos sobre letramentos digitais (KRESS, 2003; STREET, 2009), as matrizes de letramentos digitais de (BEHAR, 2013; SELBER, 2004) e os conceitos de Normalização (BAX, 2003; CHAMBERS; BAX, 2006). Como eixo metodológico, optei pela abordagem da “Epistemologia Qualitativa” (GONZÁLES REY, 2005) e optei pelo caminho interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1994), visto que nos encontramos em um momento de fluidez de conceitos e verdades. Delineei os perfis de letramentos digitais, a partir da Matriz de Letramentos Digitais de Behar *et al* (2013) e Selber (2004), dos professores de línguas na Educação Básica que participaram da pesquisa, em um total de vinte e um respondentes dos questionários, dos quais oito foram entrevistados e, dentre esses, quatro elaboraram narrativas de eventos de letramentos digitais. A base de coleta de dados inclui questionários, entrevistas, narrativas espontâneas e algumas notas de campo, com os participantes da pesquisa. Os participantes, letrados digitais, parecem usar seus letramentos digitais apenas como adaptação de recursos para auxiliá-lo em suas atividades docentes, sem a conscientização plena do uso das TDIC de modo crítico e reflexivo como requer os letramentos para fins Profissionais no ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de Letramentos Sociais; Letramentos Digitais para fins Profissionais; Ensino de Línguas; Educação Básica

ABSTRACT

In this work, I analyzed digital literacy practices of teachers "in service" of the Basic Education of some public schools in the city of Uberlândia. The objective was to investigate and analyze the digital literacy of teachers and their (no) transposition to the practices of digital literacy for professional purposes of language teaching in Basic Education. This proposal is in the context of discussions about the impact of TDIC on the literate subjects's life and the cultural and social consequences of digital literacy for society as a whole. Thus, taking as the object of study the digital literacy of teachers of Public Basic Education, I investigated the following research problem: teachers make use of TDIC as a simple transfer of digital literacy that they have already developed, or if from their basic digital literacy and individuals, they feel prepared and enabled to employ them in literacy practices in the context of language teaching. In order to analyze these practices, I took the New Literacy Studies - NLS (STREET, 1984, 2003), the studies on digital literacy (KRESS, 2003; STREET, 2009) , 2004) and the concepts of standardization (BAX, 2003; CHAMBERS; BAX, 2006). As a methodological axis, I opted for the "Qualitative Epistemology" approach (GONZÁLES REY, 2005) and opted for the interpretative path (BOGDAN; BIKLEN, 1994), since we are in a moment of fluidity of concepts and truths. I outlined the digital literacy profiles, from the Digital Literacy Matrix of Behar et al (2013) and Selber (2004), of the language teachers in Basic Education who participated in the research, in a total of twenty-one respondents of the questionnaires, of which eight were interviewed and, among them, four elaborated narratives of digital literacy events. The data collection base includes questionnaires, interviews, spontaneous narratives, and some field notes, with survey participants. Participants, digital literacy, seem to use their digital literacy only as an adaptation of resources to assist them in their teaching activities, without the full awareness of the use of TDICs in a critical and reflexive manner as required by professional literacy.

KEY WORDS: *Social Literacy Practices; Digital Literacy for Professional purpose; Language teaching; Basic education*

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESTADO DA ARTE EM LETRAMENTOS DIGITAIS ATÉ MEADOS DE 2016.....	17
FIGURA 2 – ESTADO DA ARTE NAS ÁREAS LINGUÍSTICA APLICADA, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LINGUAGENS E LETRAMENTOS.....	18
FIGURA 3 – QUESTÕES NORTEADORES DA PESQUISA.....	23
FIGURA 4 – LETRAMENTOS DIGITAIS PARA FINS PROFISSIONAIS NO ENSINO	93
FIGURA 5 – ETAPAS DA PESQUISA	100
FIGURA 6 – DIMENSÕES EM QUE FORAM AGRUPADAS AS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	105
FIGURA 7 – QUESTIONAMENTOS DA ENTREVISTA	107
FIGURA 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES SEGUNDO OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	110
FIGURA 9 - HIERARQUIA DE LETRAMENTOS	171
FIGURA 10 - LETRAMENTOS HETEROGÊNEOS E MÚLTIPLOS	172

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PROPORÇÃO DE PROFESSORES, POR USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET, PARA REALIZAR ATIVIDADES COM OS ALUNOS (2015)	34
GRÁFICO 2 – PROPORÇÃO DE PROFESSORES, POR PLATAFORMAS ACESSADAS, PARA A PREPARAÇÃO DE AULAS (2015).....	36
GRÁFICO 3 – PERFIL DOS RESPONDENTES SEGUNDO O SEXO E A TITULAÇÃO.....	111
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO POR TEMPO DE MAGISTÉRIO	111
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DO USO DO COMPUTADOR	112
GRÁFICO 6 – MÉDIA DO USO DO COMPUTADOR DETALHADO POR MOTIVO E LOCAL.....	113
GRÁFICO 7 – LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES RESPONDENTES	122
GRÁFICO 8 – LETRAMENTOS DIGITAIS: EXPERIÊNCIA PRÉVIA	123
GRÁFICO 9 – FREQUÊNCIA COM QUE O DOCENTE OBSERVA ALUNOS USANDO RECURSOS TECNOLÓGICOS	128
GRÁFICO 10 – LETRAMENTOS DIGITAIS: REPRESENTAÇÕES COLETIVAS SOBRE AS TDIC	129
GRÁFICO 11 - LETRAMENTO DIGITAL: APRENDI NA GRADUAÇÃO A UTILIZAR PARA AS AULAS	134
GRÁFICO 12 – LETRAMENTO DIGITAL: PRETENDO DESENVOLVER PARA AS AULAS	136
GRÁFICO 13 – AMBIENTE TECNOLÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE O PARTICIPANTE ATUA	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PARÂMETROS E HABILIDADES DA CATEGORIA FUNCIONAL DE LETRAMENTO DIGITAL (SELBER, 2004, p. 45).....	78
QUADRO 2 – PARÂMETROS E HABILIDADES DA CATEGORIA CRÍTICA DE LETRAMENTO DIGITAL (SELBER, 2004, p. 96)	79
QUADRO 3 – PARÂMETROS E HABILIDADES DA CATEGORIA RETÓRICA DE LETRAMENTO DIGITAL (SELBER, 2004, p. 147)	80
QUADRO 4 – RESUMO ESQUEMÁTICO DO MODELO DE MULTILETRAMENTOS DIGITAIS DE SELBER (2004).....	81
QUADRO 5 – COMPETÊNCIAS DO LETRAMENTO DIGITAL E SUAS HABILIDADES E CONHECIMENTOS (BEHAR)	84
QUADRO 6 - QUADRO RESUMO DOS CONCEITOS DE LETRAMENTOS DIGITAIS	95
QUADRO 7 – DADOS DA PESQUISA	104
QUADRO 8 – COMPETÊNCIAS/HABILIDADES DO PROFESSOR ARIEL (APÊNDICE D)	138
QUADRO 9 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA BELISE (APÊNDICE D)	139
QUADRO 10 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA CARLA (APÊNDICE D).....	140
QUADRO 11 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA DENISE (APÊNDICE D).....	142
QUADRO 12 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA ELOÁ (APÊNDICE D).....	143
QUADRO 13 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA FLÁVIA (APÊNDICE D).....	144
QUADRO 14 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA GENILDA (APÊNDICE D)	145
QUADRO 15 – COMPETÊNCIAS DA PROFESSORA HELOISA(APÊNDICE D)	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEALE/UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
EAESP-CIA	Centro de Tecnologia de Informação Aplicada da Escola de Administração de Empresas de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L2	<i>Second Language</i> (Segunda Língua)
LD	Letramento Digital
LI	Língua Inglesa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PST	<i>Preservice Teaching</i> (Professores pré-serviço)
SLA	<i>Second Language Aquisition</i> - aquisição de segunda língua
SNS	<i>Social Networking Site</i>
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia - MG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
1.1 LETRAMENTOS E TDIC	28
1.1.1 <i>Letramentos: práticas sociais desenvolvidas.....</i>	43
1.1.2 <i>Letramentos como Experiências.....</i>	54
1.1.3 <i>Tecnologias Digitais: desmitificando conceitos</i>	61
1.2 LETRAMENTOS DIGITAIS: PRÁTICAS SOCIAIS ‘DE’ E ‘EM’ LÍNGUA(GEM) (RE)SIGNIFICADAS	69
1.2.1 <i>Dos Letramentos aos Letramentos Digitais: assimilando novos conceitos</i>	69
1.2.2 <i>Multiletramentos Digitais.....</i>	75
1.2.2.1 Letramento Digital Funcional.....	77
1.2.2.2 Letramento Digital Crítico	78
1.2.2.3 Letramento Digital Retórico.....	80
1.2.3 <i>Letramento Digital: abordagem por meio de Competências e Habilidades.....</i>	83
1.2.4 <i>Letramentos digitais no processo educacional.....</i>	85
1.2.5 <i>Letramentos Digitais: dos Operacionais aos Profissionais.....</i>	91
2 PROPOSTA METODOLÓGICA.....	96
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	96
2.2 CENÁRIO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	100
2.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS	102
2.3.1 <i>Questionários</i>	104
2.3.2 <i>Entrevista.....</i>	105
2.3.3 <i>Narrativas.....</i>	108
2.3.4 <i>Observações de aulas</i>	108
2.4 PARTICIPANTES.....	109
2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	113
2.5.1 <i>Etapas de Análise – desconstrução e organização dos dados coletados nos instrumentos de pesquisa, unitarização, categorização dos dados selecionados e construção do metatexto</i>	116
3 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA.....	118
3.1 O PERFIL DE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	118
3.1.1 <i>Perfil dos professores participantes de acordo com suas experiências prévias: uso do computador/TDIC (LD Funcionais/Operacionais para fins de ensino).....</i>	119
3.1.2 <i>Uso de TDIC em eventos de letramento digital pelos participantes</i>	126
3.1.3 <i>Letramentos Digitais: representações no imaginário coletivo</i>	128
3.1.4 <i>A utilização dos LD Operacionais.....</i>	133

3.2 RAZÕES QUE LEVAM O PROFESSOR A (NÃO) EMPREGAR SEUS LETRAMENTOS DIGITAIS NO ÂMBITO PROFISSIONAL	151
3.3 EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL OPERACIONAIS ADAPTADOS OU TRANSPORTADOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA FINS PROFISSIONAIS.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
O PERCURSO DA PESQUISA.....	171
<i>Possíveis Contribuições.....</i>	173
<i>Retomando o problema e os objetivos da pesquisa.....</i>	176
<i>Limitações encontradas</i>	180
<i>Propostas de estudos futuros</i>	181
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS TECNOLOGIAS CITADAS EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LETRAS NO BRASIL.....	197
APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL, TDIC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	200
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	211
APÊNDICE D – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES ÀS QUESTÕES FORMULADAS NAS ENTREVISTAS	215
APÊNDICE E – NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS REALIZADAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA	219
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
ANEXO 1 – CONFIRMAÇÕES DE RECEBIMENTO DO PROJETO PELO COMITÉ DE ÉTICA POR MEIO DA PLATAFORMA BRASIL.....	223

INTRODUÇÃO

O termo letramento tem sido utilizado em um momento mais recente dos estudos da linguagem e vem sendo abordado por diversos autores que partem de diferentes perspectivas, deixando assim, o conceito aberto às novas discussões e estudos. Essas discussões sobre o termo ampliaram-se a partir do estabelecimento da diferença entre alfabetização e letramento, ou mesmo sobre o que é ser alfabetizado ou letrado.

O primeiro termo ‘Alfabetizado’ faz referência àquele sujeito que sabe ler e escrever, identificando as letras do alfabeto e transcrevendo-as para escrita de texto; em relação à ‘Letrado’, é o sujeito que sabe, além de ler e escrever, lidar, de maneira satisfatória, com as demandas sociais que são exigidas para a leitura e para a escrita.

O termo ‘Letramento’ surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy* para o português, diferenciando-se alfabetização e letramento, que não são sinônimos. O ato de alfabetizar deve ter vistas ao letramento, que é ensinar a ler e escrever em contextos de práticas sociais que exigem da leitura e da escrita mais que a simples decodificação do alfabeto, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado.

Atualmente, utiliza-se o termo letramento no plural, porque se concebe os letramentos ou multiletramentos como um conjunto de práticas letradas, que os sujeitos mobilizam para ler e escrever o mundo social e não simplesmente letramento, conforme Street (2014) defende.

Com a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a partir desse momento - TDIC¹, os estudos se multiplicaram e as discussões se acentuaram porque muitos estudiosos, que se dedicam ao tema, passaram a considerar variáveis que antes não eram cogitadas. Isso porque, à medida que os letramentos avançam e as comunidades de práticas locais ou globais se desenvolvem, as diversas práticas de letramentos abraçam outras implicações a denominada Pós-Modernidade. Diante disso, busquei pesquisar sobre letramentos, na intenção de contribuir para os estudos de letramentos, mais especificamente, como os que se dedicam ao digital.

A motivação para iniciar essa pesquisa partiu da minha inquietude em compreender, e, porque não, encontrar respostas mais consolidadas e objetivas sobre as implicações dos letramentos digitais, doravante referida nesse trabalho como **LD**, no contexto de ensino de

¹ Entende-se por TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação): rádio, TV, computador, Internet, tablets, *smartphones* entre outros equipamentos que utilizem tecnologia digital.

línguas na Educação Básica, e que possibilidades os professores de línguas ‘em serviço’ veem nas TDIC para ensinar línguas.

A questão das TDIC me acompanham desde o curso de especialização em metodologia de ensino de línguas que fiz de 2000 à 2002, quando pesquisei sobre as TIC como recurso auxiliar para o ensino de línguas. Nessa época, as tecnologias estavam começando a fazer parte do contexto de ensino, aqui no Brasil. Na sequência fiz o Mestrado em Linguística Aplicada com o objetivo de pesquisar sobre a leitura em textos eletrônicos e as diferenças dessa leitura em relação aos textos impressos.

Nessa etapa inicial de pesquisadora, observei que a preferência dos leitores, ainda, se circunscrevia ao texto impresso e que tinham objetivos diferentes uma leitura e outra. Isso me instigou a continuar buscando explicações. Nesse intercurso trabalhei com a formação de professores em um curso de Letras de uma universidade federal cujas disciplinas eram relacionadas ao ensino de línguas e as TDIC e pude perceber que, os professores ‘pré-serviço’, e os que já se encontravam ‘em-serviço’, tinham dificuldades em fazer uso das tecnologias em suas atividades profissionais, mesmo tendo a oportunidade de conhecêrem os diversos recursos que essas TDIC têm a oferecer. Parece que as TDIC ainda se encontram distantes da realidade dos professores e que apesar de acharem interessantes parecem ter dificuldades de vislumbrá-las de forma normalizada para aplicá-las ao ensino.

Outra experiência que tive e que me chamou a atenção foi, ao trabalhar como docente de língua inglesa, em uma instituição federal de educação técnica e tecnológica, perceber que também os alunos resistem à inserção das TDIC no contexto de aprendizagem de línguas. Tal fato também me levou a observar que os alunos, especialmente, os que faziam curso técnico em informática, pareciam não compreender as TDIC como mediadoras de aprendizagem e, sim, como ferramentas que facilitam o cotidiano, ou para divertir fora do ambiente escolar, e que não deveriam ser usadas para fins de ensino, pois parece, na visão desses alunos, não ser um atributo das TDIC.

Percebi que as justificativas para não usar as TDIC, efetivamente, para o ensino, normalmente esbarram nas dificuldades e não nas potencialidades das TDIC ao ensino. Isso tem me levado a buscar compreender porque as dificuldades superam as facilidades, e que razões têm influenciado os envolvidos na Educação Básica a ‘resistirem’ às TDIC se elas podem ser fortes aliadas ao ensino, especialmente, no de línguas.

Em virtude disso, ao prosseguir minhas pesquisas no Curso de Doutorado, minhas indagações buscam problematizar se professores utilizam as TDIC como simples transferência de letramentos digitais que já desenvolveram ou se, a partir de seus letramentos

digitais básicos e particulares, sentem-se preparados e habilitados a empregá-los para avançarem na aplicação dessas tecnologias no contexto de ensino de línguas.

A justificativa para o desenvolvimento de minha pesquisa fundamenta-se no fato de que é preciso promover e desenvolver outros LD no ensino de línguas para além dos LD que os professores já possuem, levando-os a compreender que práticas letradas digitais que empregam para o funcionamento social fora do ambiente escolar são úteis e podem ser empregadas para se ir além delas, no campo profissional de docência, e que isso pode facilitar o ensino de línguas. Os professores devem se apropriar das TDIC para ensinarem e para desenvolverem seus letramentos digitais específicos para a atuação docente, a partir de saberes operacional e aproveitarem, mais positivamente, as potencialidades das TDIC, no campo profissional de docência de línguas.

Por ser um fenômeno social emergente, essas práticas de letramentos, como as digitais, com seus eventos específicos de desenvolvimento são objetos de investigação de inúmeras pesquisas conforme os resultados que obtive ao realizar um levantamento do estado da arte sobre “letramentos digitais”. Nesse levantamento encontrei, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e repositórios de diversas instituições consultadas até meados de 2016, registros de trezentos e doze trabalhos (312) que versam sobre Letramentos Digitais, em diversas áreas de concentração de conhecimentos, e, mais precisamente, sessenta e quatro (64) na área de Estudos da Linguagem (Figura 1).

Figura 1– Estado da Arte em Letramentos Digitais até meados de 2016

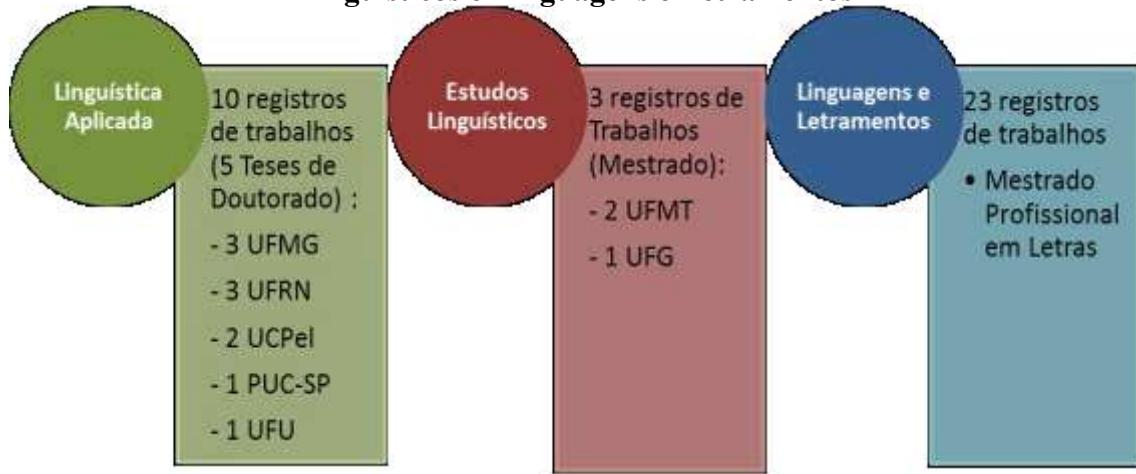


Fonte: Adaptado pela autora

Em Linguística Aplicada, especificamente, os estudos sobre letramentos digitais somaram dez (10) registros de trabalhos, em quatro programas de renomadas universidades brasileiras, três (3) da UFMG; três (3) da UFRN; dois (2) da UCPel; um (1) PUC-SP e um (1) da UFU, dentre os quais cinco (5) trabalhos são teses de doutorado.

Na área de Estudos Linguísticos foram três registros (3), todos de Mestrado, sendo dois (2) da UFMT e um (1) UFG. Outra área consultada foi a de Linguagens e Letramentos, com vinte e três (23) registros de quinze instituições, todos de Mestrado Profissional em Letras. O Estado da Arte nessas três áreas é mostrado na Figura 2

Figura 2 – Estado da Arte nas áreas Linguística Aplicada, Estudos Linguísticos e Linguagens e Letramentos



Entre os trabalhos realizados na UFU, que contribuíram para os estudos sobre letramentos digitais, destacam-se o de Souza (2007) cujo título é “Letramento Digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores”² fundamentado no processo múltiplo e complexo de letramento digital com interdependência de macro competências e uma supra competência denominada de letramento digital contextualizado. Souza (2007) em sua dissertação investigou professores de inglês em um curso para o letramento digital, em um programa de formação continuada *English for All Pro*, que contemplava professores da rede pública estadual de Minas Gerais. O trabalho partiu da premissa que após o curso para o letramento digital as professoras participantes se apropriaram, com mais autonomia e competência, das diversas ferramentas disponibilizadas pelo computador e internet em seu percurso de formação profissional e no processo de preparação de aulas. Os resultados desse trabalho indicam que o processo de letramento digital é múltiplo e complexo com interdependência das macro-competências, e permitiram à pesquisadora propor a existência de uma supra-competência que denominou de letramento digital contextualizado.

² Orientação: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho UFU-MG

Outro trabalho é de Fernandes (2014) com o título “Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais”³ alicerçado na Pesquisa Narrativa. Por meio das histórias que vividas pelo pesquisador em conjunto com os participantes da pesquisa, o pesquisador pode perceber que o conhecimento e a familiarização com sites e ferramentas digitais não são suficientes para que os professores saibam como usá-las em suas aulas para ensinar ou aprender línguas. O trabalho apontou que parece haver uma carência a ser preenchida nos cursos de Letras em relação à formação de seus alunos para ensinar e aprender línguas por meio de tecnologias digitais.

Além dos dois trabalhos realizados na UFU e citados, há um trabalho da UFC que também se destaca nesse universo sobre Letramentos Digitais, o de Pinheiro (2013), intitulado “Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramento hipertextual”⁴ fundamentado nos conceitos de Bolter (1998). A conclusão do trabalho mostra que os letramentos praticados pelos sujeitos pesquisados podem ser categorizados como centrados na escrita, no oral, no visual, no tecnológico, no comunicacional e no informacional, e se inter-relacionam sendo que em alguns momentos um ou outro se sobressaem. O conceito de letramento hipertextual, que a pesquisadora definiu como “uma prática que inclui diversas habilidades de leitura e escrita multimodais a partir das tecnologias digitais”, se configura em como práticas sociais mediadas por hipertexto e que identificam os diversos tipos de letramentos se harmonizam para significar os sentidos.

Trabalhos relevantes de outras Universidades, como a UFMG e UNICAMP, também contribuem para a compreensão dos letramentos digitais. Um deles é o de Ribeiro (2008) cujo título é “Navegar lendo, ler navegando: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais”, que explica os conceitos de letramento, letramento digital, mídias mosaiquicas, apoiados em uma concepção de hipertexto afiliada aos conceitos de Roger Chartier e em uma teoria hipertextual de processamento da leitura (COSCARELLI, 1999). Esse trabalho destaca a relação de leitores pouco letrados com a leitura de jornais impressos e digitais. Os resultados apontaram que os leitores mais competentes são os que têm experiência em leitura de livros, jornais entre outros objetos de leitura. A leitura de jornais depende do desenvolvimento de habilidades leitoras, independente da plataforma de leitura. A pesquisa visou contribuir para as discussões sobre a importância de ler e ensinar a ler, como atribuição mais complexa para os professores.

³ Orientação: Profª Drª Dilma Maria de Mello UFU-MG

⁴ Orientação: Prof. Dr. Júlio César Araujo UFC-CE

O trabalho de Buzato (2007) é outro também relevante para o tema e intitula-se, “Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital”, nele o pesquisador faz uma revisão do conceito de inclusão digital objetivando superar a noção tradicional de inclusão como acesso simplificado às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), trazendo, também, o contraste entre as diferentes visões entre a relação sociedade, cultura e tecnologia que fundamentam os discursos acadêmicos, políticos e do senso comum em torno da inclusão digital. Os resultados mostraram que as formas de apropriação das TIC por uma comunidade em situação de desvantagem social não coincidem, com o que os idealizadores de projetos interpretam como inclusão digital.⁵

Os trabalhos elencados apontam o interesse na investigação sobre Letramentos Digitais em programas de pós-graduação no Brasil, e colaboram para o desenvolvimento de outras teses na área de LA que abordem os estudos de letramentos digitais em suas práticas e eventos de letramentos, especialmente, os direcionados para fins de letramentos digitais ‘profissionais’ de professores de línguas na Educação Básica.

Outra pesquisa é a de Takaki (2008), que recorre a concepções recentes sobre letramentos, especialmente o letramento crítico, como prática social, e de que os letramentos são construídos a partir de trabalhos que concebem a construção epistemológica de realidade e autoria, como sendo situadas, múltiplas, contestáveis e sujeita às transformações, conforme argumentam Cope Kalantzis (2000); Gee (2004); Lankshear e Knobel (2005); Muspratt, Luke, Freebody (1997). Seu trabalho teve o objetivo de investigar como estudantes universitários, usuários da Internet, constroem sentidos a partir de seus contextos socioculturais, em relação às diferentes formas de prática social e respectivas epistemologias. A conclusão revela que a Internet representa um espaço propício para a construção do conhecimento e sugere que a certeza e a incerteza coexistem no processo de navegação, de acordo com a construção de sentidos dos participantes na qual as visões convencionais e mais críticas se mesclam.

Uma pesquisa, cujo escopo se aproxima do meu, é a tese de Medeiros (2011) com o trabalho que investigou a constituição de uma prática discursiva entre educadores em processo de formação inicial, que atuam em uma rede sociotécnica, em um ambiente virtual de aprendizagem e que buscou compreender as relações entre a participação em contextos de autoria e o processo de letramento digital vivenciado pelos sujeitos investigados. A autora chega à conclusão, com base nas diretrizes da filosofia da linguagem, com elementos da análise conversacional e da análise de conteúdo para operacionalizar a coleta e organização

⁵ Para leitura e conhecimento de outros trabalhos que versam sobre Tecnologias, Ensino de línguas e Letramento digital visite o Apêndice B

dos dados, que conhecendo o perfil tecnológico, constatou mudanças nas condições de letramento digital apresentadas pelos sujeitos pesquisados. Medeiros (2011), analisando as condições de letramento manifestadas, conclui que tais condições se deram por meio da apropriação de novos gêneros discursivos, possibilitadas pela experiência vivenciada nos contextos de autoria online. Os resultados demonstraram que o texto e o discurso produzidos por esses indivíduos nesse ambiente modificam-se ao longo do tempo, influenciados que são pelas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com a própria tecnologia e com o meio acadêmico.

Em outros países encontrei trabalhos relativos aos estudos de Letramentos Digitais como o de Homan (2014) em que a pesquisadora investiga os relacionamentos, experiências, enfrentamento e sucessos de professores de inglês do Ensino Médio à medida que aprendem e integram as tecnologias digitais em sua prática de ensino. O estudo examina como as relações dos professores e suas experiências de aprendizagem moldaram as abordagens de ensino usando tecnologias digitais. Os resultados demonstram como as iniciativas de integração digital envolvem os professores em aprendizagem profissional, sugerindo que a prática e o "jogo" digital são componentes necessários para o letramento digital de professores, assim como as comunidades profissionais, dentro e fora da escola.

Outro estudo interessante de ser mencionado devido ao contexto de minha pesquisa é o de Tyger (2011) em que a pesquisadora aborda os níveis de letramento digital e a eficácia da integração tecnológica para aspirantes ao ensino (PST)⁶. Foi investigada a relação entre as percepções de professores pré-serviço sobre o seu nível de letramento digital e o nível de eficácia na integração tecnológica. Os aspirantes ao ensino, nesse estudo, acreditam que podem integrar a tecnologia em suas futuras aulas. Porém, cabe aos cursos de formação de docentes ajudá-los a aprender o uso da tecnologia digital dentro da área de conteúdo e no contexto pedagógico para que eles possam integrar as TIC em suas futuras aulas, a fim de que haja uma melhora significativa da aprendizagem dos alunos, promovendo a equidade educacional e diminuindo a divisão digital. Os resultados indicam que o corpo docente deve ser desafiado a educar os aspirantes a docente sobre seu papel na melhoria da alfabetização digital e de informação de seus alunos.

A tese de Belshaw (2011) destaca que o letramento digital tem sido um tópico, cada vez mais, discutido desde a publicação “*Digital Literacy*” de Paul Gilster (1997). O trabalho ressalta ser um termo complexo dentro da perspectiva de novos letramentos, como o

⁶ *PST- Preservice Teaching* (Professores pré-serviço)

“letramento informacional” e o “letramento computacional”. A pesquisa contribui para a área de letramentos digitais, argumentando a necessidade de considerar a pluralidade de letramentos digitais para se evitar alguns problemas recorrentes na (re)definição do “letramento digital”; resume oito elementos essenciais do letramento digital – cultural, cognitivo, construtivo, comunicativo, confiança, criativo, crítico e o cívico – na literatura pesquisada, que podem levar à uma ação positiva; e, por fim, argumenta que a (co)construção de uma definição de letramento digital (usando os oito elementos essenciais como guia) é tão importante quanto o resultado.

Em suma, ressalto que há, ainda, uma lacuna, de trabalhos da natureza do que proponho e que me permite pensar na possibilidade de novas investigações. Entre os trabalhos encontrados, nenhum investigou, especificamente, os LD cotidianos como principal fonte dos professores para realizarem atividades direcionadas ao ensino de línguas e se esses letramentos são suficientes para que sejam aplicados no desenvolvimento de ‘eventos’ de letramentos, com vistas a auxiliar os professores em sua atuação como docentes de línguas, principalmente na Educação Básica.

É importante esclarecer aos leitores as premissas que levo em consideração ao propor minha pesquisa e a quais pesquisadores recorro, ao adotar tais premissas. Levo em consideração, ao propor minha pesquisa, o que apresentam os pesquisadores:

- Santaella (2007) sobre o ‘ciberespaço’ ser um ambiente multilinear, multisequencial e labiríntico em que ser humano mais do que antes, “navega entre nós e entre conexões alíneas e entre arquiteturas líquidas dos espaços virtuais (SANTAELLA, 2007, p. 31)”;
- Pennycook (2006, p. 74) ao afirmar que “a linguística (...) tira nossa atenção das questões que precisamos focalizar”, como por exemplo, o real impacto da TDIC para o contexto pedagógico de ensino-aprendizagem de línguas;
- Hall (1996) que pontua que os “novos tempos” que se impõem são permeados por novas práticas culturais, por identidades culturais híbridas e pela emergência de novas formas de organização social que afetam as relações interpessoais e a vida social como um todo, têm provocado um crescente interesse pela linguagem e busca compreender a produção de significados na vida em comunidade, na educação e nas relações de trabalho;
- Barton (1991) citado por Street (2014, p. 18) ao esclarecer que os “eventos” de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares e repetidas e que as ‘práticas’ de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”;

- Street (1984) ao argumentar que “o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa” que se pode “mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais ‘reais’” (STREET, 1995).

Destaco esse grupo de teóricos porque a academia é o lugar que (des)constrói formas canônicas de uso de linguagem e de significados de letramentos, em que as mudanças e variações de usos e significados dos conceitos construídos são desenvolvidas em dinâmicas emergentes que demoram a ser reconhecidas.

Diante das muitas inquietações pessoais como linguista aplicada que me acompanham, como a de que, ao se ensinar de línguas, é preciso fazer um melhor uso das TDIC, tanto para promover os letramentos digitais dos professores, quanto os dos alunos no sentido de favorecerem o ensino-aprendizagem de línguas, das justificativas apresentadas e da lacuna que parece existir nessa área de conhecimento, formulei as **perguntas de pesquisa**, que direcionam esta investigação, e podem ser visualizadas na Figura 3.

Figura 3 – Questões norteadores da pesquisa



Fonte: Autora da pesquisa

Em virtude dessas questões norteadoras da pesquisa, meu objetivo geral foi:

- **Analizar os letramentos digitais dos professores e sua (não) transposição para as práticas de LD para fins Profissionais de ensino de línguas na Educação Básica.**

Para consolidar o objetivo proposto, tracei alguns objetivos específicos que foram:

- (i) Delinear o perfil de letramentos digitais dos professores de línguas na Educação Básica;
- (ii) Mapear quais são as razões que levam o professor a (não) empregar seus letramentos digitais no âmbito profissional, identificando quais elementos colaboram para que essa transposição (não) ocorra no contexto da sala de aula;
- (iii) Identificar quais os eventos de **LD Operacionais no ensino** são adaptados ou transpostos para os eventos de **LD para fins Profissionais**, segundo os participantes da pesquisa.

A pesquisa desenvolvida tem caráter interpretativista, por se relacionar predominantemente com os modelos de pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005) e (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Apliquei questionários, realizei entrevistas com professores da Educação Básica, como instrumentos de pesquisa, com o objetivo de analisar, por meio de seus enunciados, como aplicam suas práticas de LD Operacionais em sala de aula e um momento de narrativas de aplicação dessas tecnologias em aulas de línguas. Entretanto, é importante ressaltar que por meio de entrevistas espontâneas e narrativas, não se tem acesso direto às práticas de letramentos digitais, em si mesmas, mas às representações que os professores constroem sobre elas. A análise de dados foi fundamentada nas teorias de Letramentos sociais (STREET, 1995; 1985); Letramento (BAYNHAM, 1995; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), especificamente, no que diz respeito ao conceito de letramento digital (COPE; KALANTZIS, 2000; BUZATO, 2001, 2007, 2009); SNYDER, 2002, 2008; LANKSHEAR; KNOBEL, 2002, 2008) e demais autores dos estudos de letramentos e multiletramentos.

Esta tese está organizada em seis partes, incluindo a Introdução, Considerações Finais e Referências. A Fundamentação Teórica, Capítulo 1, apresenta a base epistemológica da pesquisa. Inicialmente descrevo o arcabouço teórico que orientou a pesquisa e os utilizei para a realização de minhas análises como as noções de Letramentos como práticas Sociais, com suas características gerais e conceitos básicos de letramentos; posteriormente ressalto as práticas de letramentos e seus eventos como formas de práticas letradas em diferentes contextos sociais como o digital. Isso porque defendo que os **LD Operacionais no ensino** não parecem suficientes para os professores de línguas no exercício de suas atividades docentes, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de **LD para fins Profissionais** que objetivem a docência de línguas, uma vez que o primeiro preenche diferentes funções sociais e o segundo é mais específico para a atividade docente. Na sequência, descrevo os

letramentos digitais e os conceitos assimilados diante das TDIC e o ensino de línguas, apresento os conceitos de multiletramentos digitais, categorizando as competências e habilidades mobilizadas de acordo com as matrizes de letramentos digitais de Selber (2004) e Behar *et al* (2013).

No Capítulo 2 discorro sobre a metodologia da pesquisa, apresentando de forma sucinta as bases da pesquisa qualitativa e a especificidade da pesquisa sobre letramentos digitais, tomando como referência as matrizes de letramentos de Selber (2004). Posteriormente, caracterizo metodologicamente a investigação, descrevendo o ambiente de coleta de dados e os procedimentos de análise. Em seguida, descrevo os instrumentos empregados e finalizo delineando o perfil de letramentos digitais dos participantes da pesquisa tomando como base as Matrizes de letramentos digitais de Selber (2004) e Behar *et al* (2013).

Em um momento posterior, no Capítulo 3, apresento as análises dos dados coletados pelos instrumentos de pesquisa aplicados e realizadas com base nos objetivos da pesquisa com o intuito de responder às perguntas de pesquisa. Subdivido o capítulo em três subcapítulos em que apresento os dados para as análises considerando os objetivos específicos propostos, nos quais primeiro analiso o perfil de letramentos digitais dos professores de línguas, na sequência analiso as razões que levam o professor a (não) empregar seus letramentos digitais e, por último, faço a análise dos eventos de **LD Operacionais no ensino** adaptados ou transpostos para os **LD para fins Profissionais**, visando responder às perguntas de pesquisa.

Após as análises, teço algumas considerações finais sobre os encaminhamentos de pesquisa e na sequência, as referências consultadas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao me colocar diante dos objetivos desta pesquisa, propus, em um primeiro momento, a mobilizar energias no aprofundamento acerca dos conceitos iniciais – letramentos e tecnologias digitais. Num segundo momento, senti a necessidade de aprofundar os estudos em torno de conceitos como letramentos, letramentos digitais, multiletramentos que permeiam os eventos de letramentos que instauram novas práticas de letramentos, como os digitais.

Para compreender a diversidade do engajamento de professores de línguas com as TDIC e obter possíveis explicações sobre os diferentes desenvolvimentos de letramentos digitais de professores em relação a outros letramentos digitais não específicos para a atividade docente, defino letramentos digitais, para efeitos da minha pesquisa, como um conjunto de competências essenciais e necessárias para que o sujeito interprete e use as informações de forma crítica e estratégica, em múltiplos formatos, oriundos de diversificadas fontes e expostas por meio de suportes/dispositivos/aparatos que estejam conectados à web, habilitando-o a atingirem seus objetivos particulares e/ou coletivos, compartilhados social e culturalmente.

Nesta parte da tese apresento as fontes epistemológicas em que busquei sustentação para minhas análises. Busquei nas teorias sobre Letramentos⁷, Letramento Crítico e Multiletramentos fundamentos para a compreensão das práticas de letramentos digitais de professores da Educação Básica e das transferências que esses professores aparentemente realizam dos **LD Operacionais no ensino** para os **LD para fins Profissionais no ensino**.

Para efeitos de terminologias mobilizadas para a minha pesquisa faço uso das expressões **LD Operacionais no ensino** e **LD para fins Profissionais no ensino**. Essas expressões foram criadas não como dicotômicas, mas para explicar as formas de uso que os professores fazem e os que poderiam fazer com as TDIC para auxiliá-los no âmbito da educação Básica.

Uso o termo **Operacional no ensino** como sendo os letramentos que os sujeitos mobilizam para ‘funcionarem’ socialmente em seu cotidiano executando diversas tarefas que exigem variados conhecimentos das TDIC e empregados como ferramentas para fins de ensino. Nesse sentido, a expressão **Operacional** é usada com a intenção de explicar, esclarecer e delimitar os LD que um cidadão comum possui e que permitem que ele faça uso, em seu cotidiano social, como meras **ferramentas, e que podem auxiliá-lo, em seu trabalho**

⁷ Adoto, a partir desse momento, a expressão letramentos digitais, no plural, por concordar que esses são múltiplos e não único.

docente, na execução e gerenciamento de tarefas acadêmicas, dando suporte e agilidade ao seu trabalho docente.

Com a expressão **LD para fins Profissionais** almejo estabelecer a diferença entre os letramentos adquiridos e utilizados de forma espontânea, intuitiva e cotidiana, usados no contexto acadêmico como ferramentas, que denomino de **LD Operacionais no ensino**, dos letramentos especializados para o exercício profissional que visem às práticas didáticas de professores de línguas. Não foi intenção promover dicotomias entre os eventos de letramentos digitais, mas, diferenciá-los entre os diversos usos dos letramentos digitais para melhor compreensão dos objetivos dessa pesquisa.

A pesquisa que apresento pode ser relevante, pela importância atual das mídias digitais na vida das pessoas e no cotidiano da Educação Básica. No que se refere às instituições de ensino, é importante que sejam aproveitadas como um lugar de interação e construção do conhecimento, e para que isso seja possível, é imprescindível que os educadores reflitam e busquem maneiras alternativas de integrar as TDIC ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo que possibilitem um conhecimento mais abrangente, significativo e útil na vida dos estudantes e dos profissionais de ensino. Assim, defendo que integrar ao ensino de línguas os mais variados letramentos, especialmente o digital, pode ser um caminho que permite o ensino significativo e mais condizente com a realidade vivida pelos jovens fora do ambiente escolar.

O capítulo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresento alguns aspectos dos conceitos sobre práticas sociais de letramentos que se desenvolvem e se apresentam de forma complexa. Posteriormente adentro mais especificamente nos termos que definem os letramentos digitais e sua relação com as práticas sociais que se (re)significam por meio da linguagem e as suas implicações nos conceitos de letramentos digitais, multiletramentos e no desenvolvimento de competências e habilidades. Tomo como referência as matrizes de letramentos digitais de Selber (2004) e Bahar *et al* (2013). Posteriormente, antes de concluir o capítulo, esclareço, com mais detalhes, as expressões que cunhei para dar corpo à pesquisa que foram: **LD Operacionais no ensino e para fins Profissionais**.

1.1 LETRAMENTOS E TDIC

Início a discussão descrevendo algumas definições de letramentos que levaram aos conceitos de Letramentos Digitais, e que mobilizei para dar corpo a esta pesquisa, particularmente, ao examinar o legado histórico do que se comprehende por letramentos, e

apontando alguns grupos de estudos que relacionam a língua(gem) e as TDIC. Destaco o que Graff (1995) pontua sobre ser prudente a qualquer pessoa ter cautela ao discorrer sobre o que venha a ser o termo e conceitos sobre letramentos.

Para dar corpo ao trabalho que proponho, busquei por teorias e conceitos sobre as várias perspectivas em torno dos estudos sobre letramentos focalizando na concepção de que os usos sociais e institucionalizados das TDIC se configuram como práticas de letramentos digitais, que devem considerar as necessidades dos sujeitos de se apropriarem de um conjunto de informações e habilidades mentais que promovam esses letramentos para serem aplicados em práticas de ensino, especialmente, no caso de professores da Educação Básica.

Com base na visão de letramentos digitais como prática social (STREET, 2010; 2012; 2013), de construção cultural de uma sociedade do conhecimento ou de ‘informação’, sujeitas as transformações no tempo e no espaço, principalmente em relação às habilidades de escrita e de fala, em que na Educação Básica se prioriza a primeira habilidade, é importante buscar compreender se o professor de línguas sente-se confiante e habilitado em fazer uso Profissional de seus letramentos digitais desenvolvidos e passíveis de desenvolvimento.

Concordo com Lévy (1993), ao afirmar que vivemos um dos raros momentos com novas configurações técnicas, ou seja, uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade que potencializa um ambiente ‘desterritorializado’, mas atualizo Lévy (1996) por considerar tratar-se de uma ‘(re)territorialização’, ou seja, outras maneiras de interações e cronologias em diversas espacialidades e cronologias.

Esse cenário social atual institui novas práticas sociais de comunicação que têm posto à prova as práticas pedagógicas ainda vigentes; a formação inicial de futuros professores; os próprios professores ‘em serviço’, especialmente, os que atuam na Educação Básica; e a formação continuada dos profissionais de ensino. Isso demanda letramentos diferentes, outras abordagens teóricas e métodos de ensino que exigem a compreensão de novas possibilidades para a atuação dos profissionais de ensino. Além disso, podem lhes permitir e, inclusive, exigir que esses profissionais possam construir seus conhecimentos, sejam autônomos na busca por esses conhecimentos, sejam autores de seus próprios materiais, de suas pesquisas e de seus projetos em diversificados ambientes de ensino que incluam o uso da internet e outros dispositivos tecnológicos.

Para que se consolidem os LD no ensino de línguas é preciso se pesquisar mais, sobre os esses letramentos que vão demandar conhecer como o professor traz para a sala de aula os aparatos tecnológicos, suas aplicações e implicações, e que, também, aponta na

direção de outros agenciamentos⁸, que reivindicam desenvolver uma capacidade de autoria de materiais ‘customizados’ para a realidade em que atuam.

O que me levou a escolher esse objeto de estudo, os LD, foi minha inquietação em compreender como os professores da Educação Básica estão utilizando as TDIC em sua prática docente, se como transferência de letramentos digitais básicos ou se desenvolvem outros letramentos digitais de forma criativa e específica para a sua realidade docente. Outro motivo foi contribuir para que as TDIC se tornem “normalizadas”, como destaca Bax (2003), no contexto de ensino de línguas na Educação Básica.

Outra razão que fortalece minha escolha de pesquisa foi que, analisando os projetos pedagógicos de diversos cursos de formação docente, notei que parecem não problematizarem ou mesmo utilizarem, de maneira mais ampla, as TDIC em suas atividades fim, que é a formação de professores que vão atuar na Educação Básica e que precisam estar preparados para ensinar os jovens digitalmente letrados. Nesse mesmo contexto, é possível encontrar professores com pouca experiência nesse universo das TDIC ou, ainda, resistentes à sua aplicação ao ensino básico ou profissional.

Em uma análise de disciplinas direcionadas ao ensino e as TDIC e em relação à carga horária dessas disciplinas apresentadas em Projetos Pedagógicos de algumas Universidades e Faculdades renomadas do Brasil, verifiquei que, ainda, há pouca ênfase ao uso e compreensão das TDIC na formação de professores de línguas. São raras as disciplinas que contemplam o uso das TDIC em seu decorrer ou, até mesmo, possuem disciplinas que abordem diretamente as TDIC e o ensino de línguas. Além disso, as disciplinas direcionadas às TDIC representam uma carga horária, predominantemente, pouco significativa para o desenvolvimento dos letramentos digitais, ou mesmo, que almeje a inserção das TDIC ao Ensino Básico de maneira satisfatória e normalizada. Tais informações podem ser confirmadas em um quadro que elaborei e encontra-se no Apêndice A. Para reforçar meu argumento, Mercado (2014) pontua que

a formação dos professores muitas vezes não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente e uso das TIC, sendo fundamental criar nas instituições de ensino superior (IES) espaços de

⁸“Cada indivíduo aprende a lidar com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor: tendem a reduzir o campo de experimentação de seu desejo a uma divisão preestabelecida. Mas, por outro lado, a maneira como o indivíduo investe e participa da reprodução desses agenciamentos sociais vai depender de agenciamentos locais, “moleculares”, nos quais ele próprio é apanhado, limitando-se a efetuar as formas socialmente disponíveis, que modelam sua existência segundo os códigos em vigor” (DELEUZE; GUATARRI, 1975, p. 147-152)

discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no uso das TIC no exercício da profissão (MERCADO, 2014, 16).

Ainda de acordo com Mercado (2014), algumas ideias e discussões favoráveis à inserção das TDIC ao ensino e na formação docente aparecem verbalizadas em argumentos que ouvimos, com certa frequência, em discursos que permeiam o contexto acadêmico e, acrescento que, mais diretamente, o ambiente da Educação Básica. Segundo Mercado (2014) e outros nomes da literatura da área: a) as instituições de Educação Básica não contemplam o perfil do aluno ‘Nativo Digital’⁹; b) o aluno considerado “Nativo Digital” deve ser preparado para ser agente transformador na Cibercultura (LÉVY, 1999) ou cultura da informação e do conhecimento (VALENTE, 1999); c) as instituições de ensino devem considerar os “Nativos Digitais”, por suas habilidades tecnológicas, e lhes ensinarem de forma motivadora e criativa; d) as TDIC são desafiadoras por criarem novas dinâmicas sociais e facilitarem um amplo contato entre docentes e discentes; e) por proporcionarem novos espaços de formação, especialmente o ‘não presencial’; f) por ampliarem a capacidade informacional do ser humano, por sua ubiquidade; g) por permitirem ultrapassar as barreiras espaço-temporais; h) por potencializar o trabalho colaborativo e a aprendizagem autônoma; i) por permitirem a interatividade e flexibilidade na aprendizagem, pois o professor não é a fonte prioritária de conhecimento; j) por promoverem práticas pedagógicas transformadoras diante das possibilidades incontáveis que se apresentam com os novos modelos e exigências de ‘como’ agir nesse universo das TDIC.

Para corroborar com as proposições mencionadas busquei alguns dados da PNAD-IBGE (2015)¹⁰ que apontam para a crescente penetração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros entre 2001 a 2015, atingindo um percentual de 80 por cento dos domicílios. Outros dados pertinentes à pesquisa que proponho são os

⁹ Termo sugerido por Prensky (2001) “Digital natives, digital immigrants” como título de um texto escrito pelo escritor e professor americano Marc Prensky (2001), no qual o estudioso introduz os conceitos de ‘nativos digitais’ e ‘imigrantes digitais’. Prensky evidencia essas expressões para explicar que ‘nativos digitais’ são os jovens que nasceram com a tecnologia informacional e são fluentes na linguagem digital dos computadores, dos jogos de vídeo games e da Internet. Os ‘imigrantes digitais’ são aqueles que falam a linguagem digital, mas com ‘sotaque’ e que demonstram dificuldade em compreender e expressar-se digitalmente. Obviamente, não devemos fazer esse tipo de generalizações, mas as expressões foram usadas em meu trabalho, apenas para mostrar as diferenças que há entre essas gerações. Não pretendo entrar no mérito da expressão, por não ser significativa para minha pesquisa e, sim, ilustrativa.

¹⁰ Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, IBGE (2015). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm

apresentados na pesquisa anual da Fundação Getúlio Vargas - EAESP-CIA (2015)¹¹ que destaca, no Brasil, a evolução e com tendência de crescimento, o uso de dispositivos móveis conectáveis à Internet, como os tablets, *notebooks* e *smartphones*, entre 2001 a 2015 pelos brasileiros, atingindo a marca de um vírgula dois (1,2) dispositivos por habitante, em um total de 244 milhões de dispositivos conectáveis à rede mundial, de um total de 328 milhões de dispositivos incluindo os *desktops*, nesse universo, o que indica que as TDIC estão acessíveis a grande parte da população brasileira.

Somam-se aos dados mencionados nos estudos do PNAD-IBGE (2015) e Fundação Getúlio Vargas - EAESP-CIA (2015) os apresentados pela Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2015 realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil¹² – CGI.br (2016)¹³, que aponta novos insumos que melhoram a compreensão do cenário de adoção das TIC nas escolas brasileiras, especialmente no que se refere às dimensões do uso da Internet pelo celular e em atividades com alunos.

A pesquisa TIC Educação 2015 do CGI.br (2016) que teve como objetivo identificar usos e apropriações das TIC nas escolas brasileiras por meio da prática pedagógica e da gestão escolar para, assim, acompanhar possíveis mudanças na dinâmica escolar decorrentes desses usos. A pesquisa sinaliza para o fato de que os professores começam a incorporar as tecnologias móveis para auxiliar em suas atividades pedagógicas, sendo que em 2015, o percentual de professores que também acessam a Internet via *smartphones* aumentou em relação ao ano anterior da realização da pesquisa: passou de 66%, em 2014, para 85%, em 2015.

¹¹ Fundação Getúlio Vargas - Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (GV cia) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) (2015). Disponível em: <http://eaesp.fgvsp.br/ensinoeconhecimento/centros/cia/pesquisa>

¹² Comitê Gestor da Internet no Brasil estabelece diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil. Também promove estudos e recomenda procedimentos para a segurança da Internet e propõe programas de pesquisa e desenvolvimento que permitam a manutenção do nível de qualidade técnica e inovação no uso da Internet.

¹³ “Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) – braço executivo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) –, que realizou, em 2015, a sexta edição da Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação. Essa pesquisa considerou o plano amostral desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Utiliza como referencial metodológico para a coleta de dados o trabalho realizado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), divulgado em duas publicações: *Sites 2006 (Technical Report – Second Information Technology in Education Study)* e *Sites 2006 (User Guide for the International Database)*. Alguns aspectos pertinentes à metodologia e ao questionário foram adaptados a fim de atender às especificidades do universo escolar do Brasil e às necessidades dos diferentes setores da sociedade, como governo, academia, organizações da sociedade civil e setor privado.” (CGI.br, 2016). Disponível em: <http://www.cgi.br>

A população-alvo desse estudo foram as escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares em atividade, localizadas em áreas urbanas do Brasil que ofertam o ensino na modalidade regular em pelo menos um dos níveis de ensino e séries: 4^a série/5^º ano do Ensino Fundamental I, 8^a série/9^º ano do Ensino Fundamental II e 2^º ano do Ensino Médio. As escolas públicas federais não participaram da população-alvo por possuírem um comportamento diferenciado. As escolas rurais também não participaram por suas dificuldades de acesso e pelas limitações de custo para realização das entrevistas presenciais em localidades rurais.

A pesquisa incluiu todos os diretores das escolas, bem como os coordenadores pedagógicos, os alunos matriculados e os professores envolvidos com as turmas dos níveis de ensino e das séries considerados na pesquisa. Foram conduzidas entrevistas com questionários estruturados específicos para os públicos abordados na pesquisa: alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, como instrumentos de coleta de dados da pesquisa TIC Educação 2015. O critério de seleção das escolas foi o Censo Escolar da Educação Básica 2014, realizado pelo Inep. O cadastro contém dados referentes a 276.331 escolas. Somente 80.689 contemplavam todas as condições de elegibilidade para participar da população da pesquisa, como por exemplo, escolas em funcionamento, localizadas em área urbana e com a população-alvo do estudo.

Os resultados apontam para o aumento no acesso à Internet pelo telefone celular, e tem sido visto como uma tendência tanto nesse documento de TIC Educação 2015 do CGI.br (2016) como em outros de seus documentos que constam nesse mesmo estudo realizado, como por exemplo o que aponta os hábitos de uso das tecnologias pelos diversos públicos, como coordenadores, alunos e professores de escolas públicas e particulares.

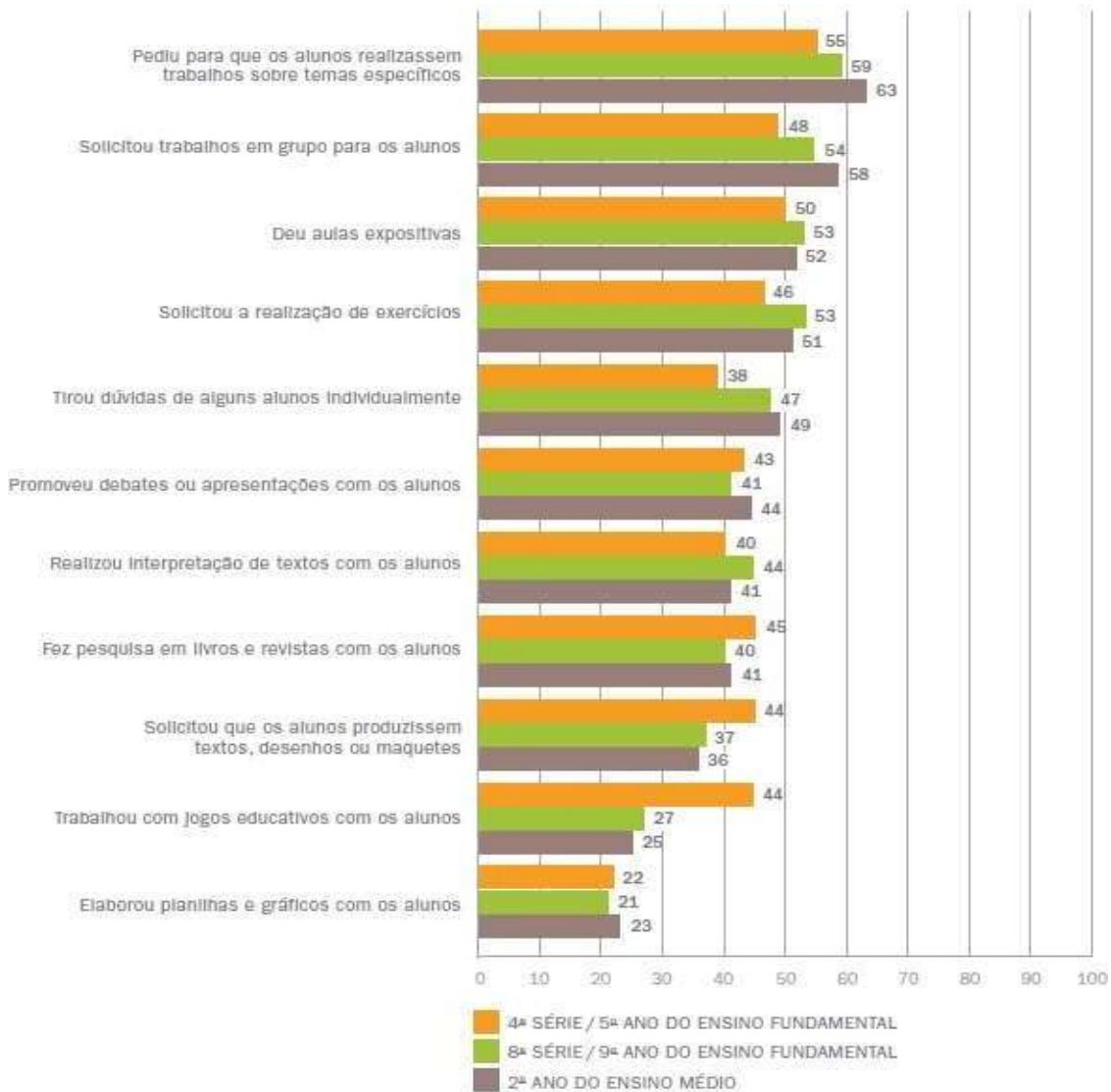
Pela primeira vez, em 2015, a pesquisa realizada pelo CGI.br (2016) coletou dados sobre o uso da Internet pelo celular para ações de ensino e aprendizagem, revelando que a adoção do dispositivo em atividades com os alunos foi mencionada por 39% do total de professores entrevistados, sendo que nas escolas privadas correspondem a 46% e nas escolas públicas representam 36% de seus professores (CGI.BR, 2016, p.30). A TIC Educação-CGI (2016) mostra, também, os índices referentes ao uso de outros dispositivos móveis: 46% dos professores levaram o próprio computador portátil à escola para a realização de atividades de gestão escolar e pedagógicas, enquanto 14% fizeram uso de seus próprios *tabletes* (CGI.BR,2016, p.149).

Com relação ao uso do computador e da Internet para ações pedagógicas, essa pesquisa CGI.br (2016) mostra que 73% dos professores o fizeram em ao menos uma das

atividades práticas com os alunos (CGI. BR,2016, p. 155). Entre as práticas mais citadas pelos professores participantes da TIC Educação-CGI (2016) encontram-se: pedir aos alunos aos alunos do Fundamental II (8º e 9º anos) a realização de trabalhos sobre temas específicos (59%); solicitar trabalhos em grupo (54%), dar aulas expositivas (53%) e solicitar a realização de exercícios (53%) como mostra o Gráfico 1

Gráfico 1 – Proporção de professores, por uso do computador e da Internet, para realizar atividades com os alunos (2015)

Percentual sobre o total de professores usuários de Internet



Fonte: TIC Educação 2015 – (CGI.BR., 2016)

Os resultados da pesquisa TIC Educação 2015 do CGI (2016) reforçam a relevância da investigação que proponho, ao mostrar, ainda, que o percentual de professores respondentes da TIC Educação-CGI (2016), que haviam cursado uma disciplina específica na graduação sobre o uso de TIC em atividades pedagógicas aumentou, apontando que em 2014

eram 36% dos professores passando para 39%, em 2015. Destaca-se na pesquisa, também, o aumento mais expressivo entre os professores que têm até 30 anos (de 45% em 2014 para 54% em 2015), bem como um aumento de percentual entre os professores de Ensino Fundamental II (de 36% para 43% no mesmo período) que buscaram cursar disciplinas direcionadas ao uso de TDIC em seus cursos de graduação. Esse fato parece indicar uma mudança de postura entre os professores mais jovens e professores do ensino fundamental II, indicando a necessidade de uso das TDIC na educação básica.

O aumento do número de professores que cursaram uma disciplina específica pode estar relacionado, entre outros fatores, às alterações nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, que orientam para a inserção de disciplinas voltadas para a atividade docente e as TDIC. Entretanto, a TIC Educação CGI (2016), aponta que uma maioria expressiva, 93% dos professores do Ensino Fundamental II, participantes da pesquisa, busca sozinha, para além dos programas institucionais, uma forma de aprendizagem ou atualização no uso das TDIC.

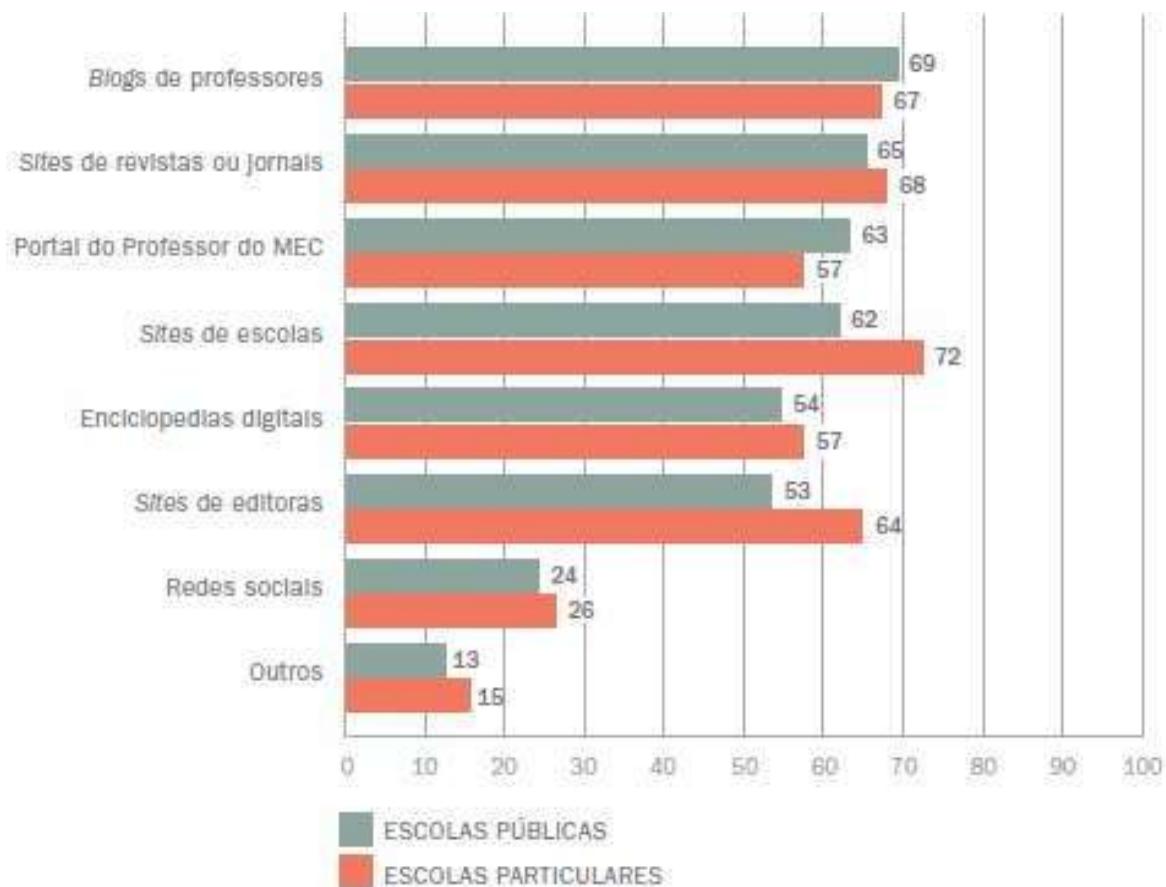
Os resultados da TIC Educação 2015 divulgada pelo CGI.br (2016) indicam, inclusive, que 94% dos professores de escolas públicas usuários de Internet fazem uso de recursos da Internet por motivação própria, enquanto 63% citaram os colegas ou outros educadores como fontes de motivação (Gráfico 2).

Esses resultados apresentados pela pesquisa TIC Educação CGI (2016) mostram que o computador e os *smartphones* e suas interfaces de interação tem feito parte do contexto educacional brasileiro para diversas tarefas pedagógicas, mas ainda é discreto. Santaella (2001) ao afirmar que “a multiplicação dos meios de produção, transmissão e armazenamento de linguagens e informações vem dando à comunicação um papel central em todos os setores da vida social e individual (2001, p. 1)” reforça o que a TIC Educação-CGI (2016) apresenta.

Na agenda de formação de professores no contexto da cultura digital, ou ‘Cibercultura’, como sugere Lévy (1999), a mediação realizada entre os pares destaca-se e é uma forma de facilitar a aproximação dos docentes com as TDIC. Observo que, nesse contexto, o próprio professor é um multiplicador na escola em que atua e na comunidade em que está inserido.

Gráfico 2 – Proporção de professores, por plataformas acessadas, para a preparação de aulas (2015)

Percentual sobre o total de professores usuários de Internet



Fonte: Pesquisa TIC Educação 2015 (CGI.BR., 2016)

A pesquisa que proponho busca elucidar, diante desse contexto apresentado, que os professores fazem uso das TDIC de maneira, ainda, predominante, Operacional e parecem não criarem, com muita frequência, atividades, materiais e planejarem suas aulas para um público específico, mais singular, condizente com a comunidade em que estão inseridos sem recorrer à simples cópia do que está disponível. Em outras palavras, parece que os professores ainda não se sentem habilitados a utilizarem as TDIC com finalidades profissionais mais específicas para cada realidade em que atuam.

Em suma, a justificativa para o encaminhamento da pesquisa que apresento fundamenta-se nos argumentos expostos e, ainda, de que é preciso dar condições ao professor da Educação Básica para que desenvolva seus letramentos digitais para irem além dos **Operacionais no ensino**, tendo como objetivo os **LD para fins Profissionais no ensino** que

atendam as realidades singulares e específicas de cada contexto. Acredito que as habilidades digitais cotidianas dos professores devam ser ampliadas, integradas e focadas em atividades profissionais de ensino de línguas, de maneira que possa possibilitar o desenvolvimento de letramentos digitais mais amplos e específicos de sua atividade docente.

Como apontei no levantamento de resultados de alguns estudos importantes como TIC Educação- CGI (2016), Fundação Getúlio Vargas - EAESP-CIA (2015) e PNAD-IBGE (2015) diante da exigência de políticas públicas vigentes, destacam-se como sendo os responsáveis pelo aumento do uso de dispositivos em sala de aula, as características individuais, como fatores motivadores que estreitam as diferenças entre as competências digitais exigidas para o decente e os níveis de seus engajamentos com as TDIC. Acredito que isso parece mostrar ser para um dos fatores preponderantes que influenciam as desigualdades digitais entre os profissionais de ensino de línguas. Parece que alguns buscam, por si mesmos, aprender e usar as TDIC em suas aulas, enquanto outros permanecem em sua zona de conforto. Por isso entendo ser relevante para os profissionais de ensino de línguas uma formação mais profunda e específica voltada para os **LD para fins Profissionais no ensino**.

Observei que, nas pesquisas mencionadas, as desigualdades digitais sugerem que o engajamento digital transponha o individual para o coletivo de forma que atinja modalidades de LD que não se limitem ao operacional, mas também, conforme proponho, as peculiaridades dos LD profissionais com fins de ensino de línguas, incluindo novos conceitos, novas abordagens de formação de professores considerando, principalmente, fatores do contexto social, como as dinâmicas das comunidades local e global.

Uma abordagem holística sobre os LD possibilita a compreensão aprimorada dos aspectos que contribuem ou, que até mesmo, possam prejudicar os desenvolvimentos de habilidades de professores de línguas, em serviço, beneficiando suas atitudes e seus engajamentos frente às TDIC que auxiliem o ensino de línguas.

Muitas vezes, as tecnologias são vistas, pelos professores de línguas, como meros instrumentos técnicos neutros, aculturados e desprovidos de questões ideológicas que são criadas para facilitarem a vida do homem no mundo e, por sua vez, o auxiliam a aprender, cada vez mais e mais rapidamente, sobre o mundo que o cerca, assim como tem sido o papel da escola. Outras vezes, acredita-se que as tecnologias são variáveis e autônomas para determinar mudanças ou rupturas nos comportamentos sociais.

Adoto a posição de que, se as TDIC estão disponíveis para grande parte da população brasileira, ela deve ser usada para os benefícios que conhecemos em nosso dia a dia, como também no exercício de atividades profissionais, como a docente, e deve ser inserida em

práticas sociais diversas com o objetivo de atingir o maior número de pessoas possível. Nesse caso, é preciso levar em consideração que esse uso da TDIC em contexto profissional envolve questões sociais e políticas, as quais não serão discutidas aqui, pois o foco é como o professor tem se aplicado seus letramentos digitais para facilitar a sua atividade docente. Os LD na educação não alteram tão somente a relação do discente com sua aprendizagem, mas também, transformam o papel dos professores que desenvolveram seus letramentos na cultura do impresso e cuja função era repassar aos alunos o fluxo de conhecimentos apreendidos em livros.

Com o uso das TDIC, o papel do docente se transforma e não cabe mais apenas compreender e difundir os conteúdos. O papel do professor passa a exigir qualificação para realizar sua atividade docente porque

o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 27)

É preciso compreender as novas temáticas que se apresentam e ter conhecimentos contextualizados para comunidades diversas e singulares, com os quais se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas pelo uso das TDIC. Assim, para efeitos dessa pesquisa, considero que as tecnologias não são neutras de cultura e muito menos de ideologias, como também não são autônomas suficientes para determinarem mudanças ou rupturas radicais, por si mesmas, como muitos parecem acreditar.

É preciso olhar para as tecnologias, especialmente as TDIC, com olhos de mudanças e transformações, porque não é a primeira vez que um conjunto de aparatos tecnológicos resultantes de uma rede de micro desenvolvimentos técnicos e intelectuais se tornam uma "caixa preta" (LATOUR, 2000) ou mesmo um fantasma que permeia as relações sociais e culturais, que influenciam na construção, distribuição, valorização e transformação do conhecimento. Elas definem, também, os parâmetros de 'que' ou 'quem' está ou não incluído socialmente.

Outras tecnologias, anteriores, como a prensa de Gutenberg, a eletricidade, o telefone, entre outras, também tiveram seus dias de glória e dúvidas, de aceitação e resistência pelos sujeitos. As tecnologias são sempre, gradativamente, incorporadas às práticas sociais e adquirem funções e significados que delineiam os diversos conceitos culturais associados às

práticas sociais e educacionais. Por meio das tecnologias, se tem dado respostas e soluções para as práticas escolares e à rotina de sala de aula que nos colocam onde nos encontramos hoje. É preciso compreender o que se espera do papel de professores como sujeitos ativos nesse processo de grandes transformações. É preciso compreender seus letramentos digitais e as implicações desses letramentos no contexto de ensino de línguas.

Uma compreensão mais pertinente para as relações estabelecidas entre sociedade/tecnologias, e tecnologias/educação deve considerar que as TDIC, assim como a linguagem, moldam e organizam as relações entre professores/alunos e professor/escola e é, ao mesmo tempo, moldada e organizada por essas mesmas forças quando escola, alunos e professores, no uso das tecnologias as modificam, assim como se dá no uso da linguagem. Dessa forma, concebo as tecnologias como ações sociais coletivas, como uma rede que enlaça e entrelaça homem e máquinas, e o seu desenvolvimento é um processo constante de desvios, resultados, encaminhamentos, transferências e transformações sucessivas nas práticas sociais.

A partir dessa visão, há a possibilidade de identificar não apenas as necessidades de infraestrutura e capacitação profissional relacionadas com as TDIC na escola, mas também as possibilidades dos professores, alunos e escola, enquanto instituição, desenvolverem suas capacidades tecnológicas, da mesma forma como potencializam a linguagem.

Considero, ao definir o que comprehendo por LD, não somente o que os sujeitos/professores devem dominar, como o conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TDIC, mas que saibam empregá-los socialmente, isto é, que conheçam os diversos gêneros digitais, construídos sócio-historicamente, nas diversas esferas das atividades sociais em que as TDIC são empregadas. Em outras palavras, que os agentes sociais professores estejam familiarizados com a linguagem tecnológica não apenas em sua dimensão de sistema de representação, ou mesmo, de tecnologia de comunicação, mas em sua dimensão de uso, que a insere na construção e/ou preservação de relações sociais, principalmente para os fins Profissionais de ensino.

Dentre as premissas apresentadas, estabeleci como conceito de **LD Operacionais no ensino** aqueles que já existem na vida cotidiana de qualquer professor como cidadão, para suas práticas sociais diversas, sendo utilizados em contexto de ensino. Abrindo mão de dicotomias, assumo o conceito de **LD para fins Profissionais no ensino** a partir da ideia de conjuntos de letramentos exigidos de professores para seu exercício docente, que se entrelaçam, ou (re)criam redes entre si, de formas diferentes para contextos/finalidades diversos e singulares em que se faz uso da ‘escrita digital’ para fins de ensino,

especificamente e que devem ser praticados coletivamente, de forma crítica e transformadora da própria prática docente.

É preciso compreender que, além das exigências significativas para o desenvolvimento de habilidades informacionais, operacionais e técnicas, impostas pelo aumento no uso das mídias sociais e de conteúdo passível de (re)criação pelos usuários, também, deve-se considerar o aumento nas exigências de desenvolvimento das habilidades sociais, de comunicação e de criação (HAYTHORNTHWAITE, 2007; CALVANI *et al*, 2012; FERRARI, 2012; LITT, 2013; VAN DEURSEN, COURTOIS; VAN DIJK, 2014). Isso significa dizer que os letramentos como práticas sociais diversificadas e construídas culturalmente podem ser transformadas de acordo com os valores e códigos de determinadas comunidades que é quem vai interpretá-los na interação social, por esse motivo podem não ser previsíveis, mas com provimentos e progressão específicos e apropriados parecem promover os efeitos desejáveis e esperados em contextos específicos, como a sala de aula.

Para Buzato (2009), os letramentos são situados, mas é importante esclarecer que situado não se refere apenas a existência e circulação em domínios e contextos geográficos, culturais, institucionais e históricos específicos, mas que esses contextos, domínios e instituições podem ser construídos por letramentos específicos. Há uma estreita relação entre os letramentos e o contexto, há sempre uma associação entre a (co)produção e a recursividade.

Conhecer a apropriação tecnológica é importante para pensarmos sobre os LD como responsáveis pelas transformações sociais, porque ele capacita para o que Lankshear e Knobel (2007) qualificam como um novo *ethos*¹⁴, em que o que é individual passa a compor o que é coletivo, uma nova mentalidade que enfatiza, ou mesmo, prioriza a participação individual no que é coletivo.

O novo ambiente de trabalho que se instaura com esse *ethos* coletivo, não é mais individual e, predominantemente, mecânico, torna-se mais cooperativo, participativo e independente. Enfim, a colaboração, a subversão criativa e o hibridismo passaram a assumir o lugar da dispersão de conteúdos, da vigilância e da inocência, uma nova configuração de costumes, comportamentos, hábitos e costumes que não mais distinguem ou delimitam fronteiras entre os povos, mas os tornam ainda mais coletivos e com novas identidades sociais.

¹⁴Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

Ao mesmo tempo outros letramentos são produzidos gerando instabilidade, e, em virtude disso, novas possibilidades e mudança social, sobretudo, no âmbito educacional. Essas hibridizações também resultam de processos de dominação e manipulação gerenciados à distância pelo contexto global, entretanto, esses processos são promovidos por nossa própria agência. Em outras palavras, na medida em que nos apropriamos de tecnologias que surgem em direção de outro *ethos*, que pode parecer mais apropriado para a educação, por se apresentar mais livre, autônomo, democrático, solidário não podemos negligenciar o fato de que o social nos fornece os *scripts*¹⁵, mas também se apropria de nossa capacidade de agência e lhe atribui significados sobre os quais, muitas vezes, não temos consciência (LATOUR, 2000; 2005).

A questão dos LD está em serem desenvolvidos a partir de apropriações culturais, institucionais, sociais e pessoais das TDIC. Essas apropriações podem ressaltar processos e conflitos socioculturais já existentes, no entanto, promovem transformações em nossas ações, nas políticas educacionais e permite a inclusão digital¹⁶.

Muitos estudos que abordam o escopo Letramentos, como o *The New London Group* (1996); Cope; Kalantzis (2000; 2008); Kress (2003); Dionísio (2005), entre outros, têm apontado para a participação bem sucedida dos sujeitos nas práticas sociais contemporâneas, caracterizadas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica e que exigem múltiplos conhecimentos, habilidades e comportamentos.

No contexto da Educação Básica, a participação bem sucedida dos sujeitos nas práticas sociais contemporâneas, estabelece novos processos pedagógicos que contemplam as diversidades, assim como a proposta pelo *New London Group* (1996) e a pedagogia dos multiletramentos de Cope; Kalantzis (2000). Essas propostas pedagógicas oferecem alternativas de ensino que permitem a inserção dos alunos em variados contextos culturais em virtude do desenvolvimento de saberes, de produção e consumo de textos, que visam uma participação ativa no contexto social (COPE; KALANTZIS, 2000). Para (re)contextualizar o ambiente de ensino, é importante compreender o que essas perspectivas demandam, sobretudo, definir os aspectos que são fundantes da temática sobre letramentos e/ou multiletramentos.

Os efeitos cognitivos e sociais que envolvem os letramentos sofrem influências de valores, códigos, pressupostos e dispositivos de diversas naturezas como a cultural,

¹⁵ Texto com instruções a serem seguidas

¹⁶ Incluir o sujeito no mundo digital e não apenas "alfabetizá-lo" para o uso das TDIC, de forma que o conhecimento adquirido sobre as TDIC sejam úteis para melhorar seu posicionamento social.

interacional e de interpretação. No entanto, investimentos institucionais em novos letramentos e em contextos que inserem as TDIC podem promover essas influências com efeitos positivos e de relevância para letramentos digitais mais amplos, como para finalidades profissionais de ensino de línguas.

Dessa forma, constituir-se como letrado digital não implica, exclusivamente, o conhecimento para se comunicar em diferentes situações, ou buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. É preciso ter senso crítico e capacidade para criar atividades de ensino tendo capacidade e habilidades de prever o que é relevante e importante para ser utilizado e qual a melhor forma de se empregar determinado recurso para ensinar determinado conteúdo de língua(gem). O entendimento por letramentos digitais envolve, não somente o conhecimento ativo de *software* e *hardwares*, mas pressupõe um conhecimento crítico de uso.

Um dos autores que discute a questão dos letramentos e destaca o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais é Street (1995), ao enfatizar a natureza social dos letramentos, em oposição ao que denomina perspectiva “autônoma” dos letramentos, orientada para as habilidades específicas. O referido autor reconhece que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais em que não há hierarquia entre uma forma particular de letramentos sobre outras, mas sim um modelo “ideológico de letramentos, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramentos’ e nas relações de poder a eles associadas” (STREET, 1995, p.13).

O que o autor sugere coaduna com os preceitos de Kelder (1996) ao afirmar que os letramentos não devem ser analisados como um processo de decodificação ou codificação de textos e desempenho de um indivíduo que é avaliado e/ou mensurado em conformidade com um padrão ou critérios normativos. Em outras palavras, os sujeitos se enquadram em determinadas categorias de letramentos: se são letramentos em fase de adaptação, se estão aquém do nível esperado ou acima, configurando para a possibilidade de alcançar um status de poder, como recompensa pela entrada no discurso dominante. Funciona como uma sala de espelhos, pois os letramentos são sempre ilusórios devido à sua complexidade conceitual, basicamente por fazer uso da própria linguagem para explicar sua conceituação. Cito esses autores, que são referências nos estudos de letramentos, porque concordo com a ideia de que o conceito de letramentos é concebido como fenômeno cultural e historicamente situado.

A tendência, portanto, tem sido em direção de uma consideração mais ampla dos LD como práticas sociais que transgridam e sejam transculturais, conforme destaca Street (1995)

que comprehende que é preciso rejeitar a visão dominante de letramento como mera habilidade “neutra”, pois “as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa” (STREET, 1995, p. 17). Essa visão de “Letramentos Sociais” (STREET, 1995) enfatiza novas abordagens, primeiramente, a natureza social do(s) letramentos digitais e seu caráter múltiplo de práticas letradas, que se contrapõem à ênfase dominante de “Letramento” único e “neutro” (STREET, 1995, p. 17), quer seja com letra maiúscula ou no singular.

Por concordar com Street (1995, p. 18) agrego as especificidades de lugares e tempos particulares dos letramentos aos digitais considerando-os como “práticas de letramentos”, que vão além do conceito de Heath (1982) sobre “eventos de letramentos” que explica a expressão como sendo qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.

Por estarem em um nível mais amplo de compreensão, as “práticas de letramentos”, conforme explica Street (1995, p. 18), se referem a comportamentos e conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita, que nesse trabalho envolvem as TDIC. As “práticas de letramentos” incorporam tanto os “eventos de letramentos”, como as ocasiões empíricas às quais os letramentos são essenciais, assim como os modelos conhecidos desses eventos e as percepções ideológicas que os sustentam. Nessa pesquisa, que proponho dentro das “práticas de letramentos” que Street (1995) esclarece, encontram-se os Letramentos Digitais que incorporam não só os “eventos de letramentos”, que propomos que sejam os **LD para fins Profissionais no ensino**, como ocasiões empíricas às quais esses eventos de letramentos sejam essenciais com suas percepções ideológicas que os sustentam.

1.1.1 LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS DESENVOLVIDAS

A primeira vez que me deparei com o termo letramento, no singular, foi em um curso de especialização sobre Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras ao ler o livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986). O livro despertou em mim a curiosidade em compreender e aprofundar mais sobre o que os letramentos representavam e em que diferiam do termo alfabetização. Posteriormente, busquei entender se os letramentos eram um desenvolvimento do termo alfabetização. A partir disso,

percebi que para a compreensão do termo entrariam as teorias pós-modernas, que extrapolam a mera compreensão de decodificação do mundo das letras, e que esse é um caminho de desenvolvimento e explicações naturais e inerentes ao homem em seu convívio social.

A delimitação na diversidade de práticas sociais com suas particularidades criou, também no Brasil, uma diversificada gama de expressões que têm o termo ‘letramento’ como centro. De termos com letramento, práticas e eventos de letramento e letramentos, surgiram conceitos como: ‘letramentos dominantes’, ‘letramentos vernáculos’, ‘letramento matemático’, ‘letramento acadêmico’, ‘letramento literário’ entre outras nomenclaturas que, como destacam Lankshear e Knobel (2005), acabam associando o conceito de letramento à linguagem ignorando a perspectiva sociocultural do conceito, ao proporem binômios como ‘letramento oral’, ‘letramento visual’, ‘letramento financeiro’, ‘letramento da informação’, ‘letramento do meio’, ‘letramento da ciência’, ‘letramento em saúde’, ‘letramento emocional’.

Barton e Hamilton (2004), em um artigo que apresentam o letramento como prática social, delimitam seis categorias para o conceito: ‘letramento cinematográfico’, ‘letramento computacional’, ‘letramento acadêmico’, ‘letramento do local de trabalho’, ‘letramentos dominantes’ e ‘letramentos vernaculares’ que se baseiam em três critérios distintos – os sistemas simbólicos, os de domínio da vida humana e as instituições sociais e as relações de poder envolvidas nas práticas sociais.

Outro critério para a multiplicidade dos letramentos relaciona-se aos diversos domínios de atividade e, nessa perspectiva, Barton e Hamilton (2004, p. 116) definem que os letramentos são “configurações coerentes de práticas letradas” e estão associados a “aspectos particulares da vida cultural”, o que resulta na identificação de práticas que podem ser nomeadas de acordo com esses aspectos, como “*literacidad del ámbito laboral*” ou como traduz Kleiman (2001, p. 117) “letramento no e para o local de trabalho”. Para esses autores, os domínios de atividade constituem-se de “contextos estruturados e modelados dentro dos quais se usa e se aprende o letramento”.

Em relação ao que os autores mencionam como ‘aprender’ o letramento é contestável, porque a palavra aprender implica participações em práticas letradas padronizadas, de uma mesma maneira para todos, na minha compreensão de letramentos, há diferentes formas de participação nas práticas sociais nas quais os sujeitos podem assumir diferentes papéis, uns com maior autonomia, outros com menos. Também não é pertinente, no meu ponto de vista, dizer o letramento ou as práticas são aprendidos, porque o próprio significado da palavra parece pressupor o conhecimento totalitário dos aspectos e das etapas que envolvem as práticas de letramentos, deixando transparecer uma falsa noção de

completude. Além da visão totalizante pouco apropriada dada pela palavra ‘aprender’, também discordo da palavra ‘domínios’ que sugerem ser, os letramentos, nominalizados e reificados, o que pouco colabora para uma compreensão dos hibridismos nas práticas sociais de letramento que podem se distanciarem das histórias institucionais ou das experiências subjetivas de letramento.

Diante disso, existem, hoje, no Brasil, vários grupos de pesquisa que se interessam pela língua(gem) e as TDIC e que enveredam pelo conceito de Letramento(s) Digital. Com base no que elencou Moura Câmara (2013), os principais grupos são: Hiperged – UFC, Coordenado pelo Prof. Dr. Júlio César de Araújo; E-lang – UNICAMP, coordenado pela Profª Drª Denise Bértoli Braga; LingTec – UFMG, coordenado pela Profª. Drª Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva; Letamentos, processos discursivos e tecnologias – IFMG, coordenado pela Profª. Drª. Ana Elisa Ribeiro e o REDIGIR – UFMG, coordenado pela Profª. Drª Carla Coscarelli, além de outros, entre eles, o NEHTE – UFPE, coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos Xavier.

Conforme apresentado, há um crescente número de pesquisadores que se empenham nos estudos de letramentos digitais, especialmente linguistas aplicados e educadores, que problematizam o conceito ‘Letamentos Digitais’ por envolverem, segundo Saito e Souza (2011, p. 118), “transformações dinâmicas devido às constantes atualizações das tecnologias envolvidas nesses letramentos, o que acarreta também diferentes abordagens epistemológicas sobre esses processos”.

A indefinição contribui para expandir a discussão e novas pesquisas contribuem para clarificar e definir um pouco mais a gama de letramentos relacionados direta ou indiretamente com as TDIC. A problematização circunda os inúmeros termos ou expressões estrangeiras que surgiram com as primeiras pesquisas e que se referem a uma tecnologia, ou a um conjunto mais específico de tecnologias como: *Digital Literacy*, *Electronic Literacy*, *Computer Literacy*, *Media Literacy*, *Web Literacy*, *Cyber Literacy*, *Hypermedia Literacy*, *E-literacy*, *Information Literacy*, *Multimodal Literacy*, *Visual Literacy*, entre outros. Por essa razão, o ideal é falar em múltiplos letramentos ou letramentos no plural.

Para compreender o campo de pesquisa em Letamentos, busquei os esclarecimentos de Kelder (1996) ao apontar que, no cotidiano, o termo letramento é geralmente associado a um conjunto abstrato de competências para leitura e escrita ou habilidades que ocorrem independente de qualquer contexto. Ao continuar sua explicação, esse pesquisador esclarece que o letramento é como se o indivíduo possuísse capacidade de leitura de mundo

internamente, não muito diferente de sua natureza ou traço de personalidade; assim, o letramento se assemelha a uma caixa de ferramentas cognitivas que o indivíduo adquire.

A definição e aplicação do termo Letramento se deram a partir de sua integração ao vocabulário da Língua Portuguesa, o que ocorreu em 2001, ao ser apresentado, pela primeira vez no Brasil, por Mary Kato (1986), com a disseminação de sua obra: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, mencionada anteriormente. O objetivo do livro foi destacar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças.

Assim, na visão de Mary Kato, o termo letramento foi associado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para suas necessidades individuais e coletivas do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda da sociedade que privilegia a língua padrão:

A função da escola, em se tratando de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos principais instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p.7).

De acordo com a citação de Kato (1986), o sujeito é letrado à medida que adquire a habilidade de fazer uso da linguagem para seu desenvolvimento cognitivo, respeitando às diversas demandas sociais. Desde então, o termo letramento tem permeado o interesse de especialistas. Sabemos que é na linguagem, pela linguagem e com a linguagem que o sujeito (re)produz realidades e nela se constitui. Nesse sentido, o letramento é um tema que se torna relevante por ser o passaporte para o pleno exercício da cidadania, e, consequentemente, da inclusão social, complementada pela digital.

Depois de Mary Kato, outra contribuição valiosa para o tema é trazida por Tfouni em sua obra: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (TFOUNI, 1988). A autora apresenta o termo letramento como centrado em práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Ao estudar a linguagem de adultos não alfabetizados, segundo uma abordagem de caráter psicolinguística, Tfouni (1988) situa o letramento como circunscrito ao âmbito social, distinguindo-o de alfabetização, que está situada no âmbito individual. Há, nesta definição, destaque para a relação social com o letramento. As ponderações da autora se assemelham ao que defende Street (1995) sobre as práticas sociais letradas. Para Tfouni (1988, p.9),

[O] letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. (...) tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Kleiman é outra pesquisadora que tem trabalhos sobre o tema que é abordado em uma de suas obras intitulada: “Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (KLEIMAN, 1995). Nessa obra a autora considera o letramento como práticas de leitura e escrita¹⁷, a autora analisa, ainda, concepções dominantes no letramento e a relação do termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita analisada pelas perspectivas de crianças, adolescentes e adultos.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia ‘alfabetizado’ ou ‘não alfabetizado’, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995 , p. 19).

Nesse sentido, Kleiman (1998, p. 181) refere-se a letramento “como práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Além das práticas sociais de leitura e escrita apontadas, a pesquisadora acrescenta a esses eventos, nos quais as práticas de letramento são colocadas em ação, suas consequências na sociedade.

Enquanto Tfouni considera o letramento como sendo práticas sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, Kleiman inclui as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem na caracterização do letramento. Ambas, no entanto, consideram que o núcleo do conceito de letramento está além da simples aquisição da escrita e seu código. Em outras palavras, apenas saber ler não é o suficiente porque o processo de letramento é um estado constante de aquisição que não se completa, mas que adquire níveis mais elevados que não são simples e nem uniformes.

Nesse sentido, pondero que os letramentos talvez não sejam uma hierarquização de estágios ou níveis, mas construtos sociais que vão depender das necessidades ‘reais’ do

¹⁷ Nessa obra, Kleiman, organiza uma coletânea de dez artigos que apresentam resultados de pesquisas que analisam, sob diferentes perspectivas, variadas concepções de letramento. Na primeira parte, trata das concepções dominantes de letramento e sua relação com a pesquisa e o ensino da escrita. Na segunda, das relações entre oralidade e escrita, por meio dos modos de participação da oralidade no letramento. Em seguida, apresenta as relações do sujeito não escolarizado na sociedade brasileira e, por fim, aborda a ideologia do letramento na mídia e seus reflexos na constituição do analfabeto adulto.

sujeito inserido em comunidades de práticas específicas. Portanto pode variar de indivíduo para indivíduo por estar interligado às experiências anteriores vividas, à necessidade cognitiva de cada sujeito, de aspectos culturais em que estes se constituíram e da estrutura social, macro, a qual pertence.

O conceito de letramento, também é discutido por Magda Soares (1998) em sua obra: “Letramento: um tema em três gêneros”. A autora prioriza o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita e em algo para além da alfabetização. Entretanto, o letramento, para essa autora, não são as próprias práticas de leitura e escrita ou os eventos relacionados com as formas dessas práticas (KLEIMAN, 1995), como também não focaliza o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade (TFOUNI, 2005), e muito menos está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados” (KATO, 1986), capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual apenas.

Do ponto de vista de Soares (2003), o letramento é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever num contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida dos alunos, principalmente. Para a pesquisadora, o letramento é uma adaptação pertinente ao ato de ‘ler e escrever’, para tal “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura” (SOARES, 2003). Logo, o letramento compreende não apenas a apropriação das técnicas alfabetizadoras, mas também envolve o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita, ou seja, evidenciam-se os aspectos sociais que cercam essas atividades. Soares (2002) afirma, como mencionei, que há diferentes modalidades de letramento, porque “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2003, p. 156).

Voltando ao conceito de Soares (1998), o letramento pode ser entendido como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, em outras palavras, é o estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência da apropriação da escrita. Para a autora, é considerado letrado o indivíduo que usa socialmente a escrita e a leitura e a prática, respondendo às demandas sociais que elas implicam.

Em obra posterior, Soares (2002, p. 145) ratifica essa concepção de letramento, considerando-o para além da alfabetização, ou seja, “(...) o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento”. Conforme Soares (2002) os

indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação

ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 146).

Isso significa, na compreensão de Soares (2002), que o letramento confere ao indivíduo condições de inserção no mundo da leitura e da escrita que vai além de simples práticas de decodificação do alfabeto para a realização da leitura e escrita. A autora considera a definição de letramento como o estado ou a condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais, supondo que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição.

Para corroborar com seu pensamento, Soares (2002) menciona a obra de Lévy (1993) ao incluir as tecnologias de escrita entre as denominadas ‘tecnologias intelectuais’ responsáveis por gerar estilos de pensamento diferentes como pode ser observado no título da obra desse filósofo: “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática” (1993). O filósofo destaca que as tecnologias intelectuais não determinam, mas condicionam processos cognitivos e discursivos.

O condicionamento, a que Lèvy (1993) se refere, tem sido estudado e é defendido ou contestado, por muitos interessados pela Cibercultura¹⁸, principalmente, como ocorreu em relação aos efeitos da ‘nova’ cultura letrada sobre culturas orais ou sobre indivíduos não-letrados, desde a introdução e prática da tecnologia de escrita, desde a quirográfica até a tipográfica.

Similarmente, o mesmo pode estar ocorrendo em relação aos efeitos da introdução e prática das TDIC sobre culturas de letramento tipográfico. Nesses estudos destacam-se os autores que iniciaram essa reflexão, Lévy (1993, 1999) e Chartier (1994, 1998, 2001).

É importante destacar, no entanto, que as tecnologias da inteligência não determinam os processos cognitivos e discursivos, elas condicionam essas atividades. Nesse sentido, Soares (2002, p.155) admite como ideal que “se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”.

Para entender melhor os processos de letramentos a autora traz para suas reflexões os processos de leitura e escrita na cultura da tela, que é adequada para as problematizações

¹⁸ Cibercultura é uma modalidade sociocultural que “surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970” LEMOS (2008, p. 11).

atuais, como parte interagente de um contexto de cibercultura que emerge, no confronto entre o letramento tradicional, com suas tecnologias tipográficas, e as novas ações de escrita digital com seus diferenciados efeitos sobre quem as utiliza. Isso sugere a pluralização do termo para letramentos no intuito de reconhecer que as formas de escrita que, hoje, são propiciadas e criam diferentes parâmetros para o conceito de letramento.

Entretanto, discordo, quando a autora defende que o letramento na cibercultura se confronta com as práticas de letramentos tradicionais. O que penso é que são formas diferenciadas de práticas de letramentos que se utilizam de outros artefatos, que, antes, não existiam. Mesmo nas práticas de letramentos tradicionais já não se podia usar o termo no singular, pois nunca foram formas exclusivas e particulares de ler ou escrever o mundo, uma vez que são, antes, construídas social e coletivamente.

Trabalhos anteriores ao de Soares (2002) e de pesquisadores internacionais apontam na mesma direção da pluralização de letramentos como nos trabalhos de Graff (1995); Heath (1982, 1983, 1987, 1988); Street (1984, 1987, 1995); Langer (1987, 1992) e outros que defendem a "pluralidade de letramentos" ou o que Street (1995) denominou de "letramentos sociais", que são as práticas de letramentos que envolvem as pessoas em suas casas, comunidades ou profissões, como por exemplo, o 'letramento acadêmico' (GEISLER, 1992, 1994; BAZERMAN, 1992). Isto representa o fundamento do que Street (1995) nomeou de "Novos Estudos do Letramento", em uma abordagem que combina o modelo antropológico em um contexto sociolinguístico.

Por outro lado, Bartlett (2003) critica a pluralização dos conceitos de letramentos dominantes e vernáculos, domínios múltiplos, multimodalidade e letramentos locais, que enfatizam as diferenças entre os letramentos, mas ignora as similaridades, isto é, o que se refrata de um letramento a outro. Poderia parecer contraditória a crítica da autora, se não fosse claro o propósito de Bartlett (2003, p. 71) de buscar superar tanto a reificação quanto a supergeneralizada diferenciação das práticas de letramento. Em outras palavras, para Bartlett (2003) falta a criação de categorias mais abrangentes, que poderia ser superado, pelo desenvolvimento de estudos baseados em conceitos centrados na pessoa ou grupos sociais – como o conceito de identidade – que “nos permite seguir indivíduos ou grupos por meio de diversas configurações materiais e comunidades discursivas, documentando tanto semelhanças quanto diferenças através de eventos de letramento”. Diante dessa afirmação, os recentes estudos de letramentos revelam que o conceito vem sendo (re)pensado e discutido em muitas arenas, especialmente na de políticas públicas educacionais e na acadêmica, há bastante tempo, levando à sua compreensão de forma multifacetada e plural.

Entendo e concordo com Hirsch (1987) ao afirmar que os letramentos devem ser um dos objetivos essenciais da educação, atualmente, justamente por não ser uma habilidade autônoma, vazia, mas que depende de uma cultura cuja base se sustenta nos letramentos, ou seja, é adquirido em processos de aculturação que se estabelecem pela cultura letrada e formalizada. “Como qualquer outro aspecto da aculturação, o letramento requer transmissão precoce e continua de informações específicas” (HIRSCH, 1987, p. 17). Mesmo não concordando totalmente com a afirmação de Hirsch (1987), porque letramentos não são processos transmissíveis e, sim, desenvolvidos por meio de práticas sociais, a citação ilustra, em parte, o que busco como encaminhamentos de minha pesquisa, tornar os processos de letramentos digitais **contínuos e específicos** para a área acadêmica de formação de professores de línguas.

A fim de esclarecer a importância dos processos que estabelecem o aculturamento por meio da cultura letrada, Scribner; Cole (1988), Scribner (1988) propôs quatro metáforas para o termo letramento, a primeira é a ‘adaptação’ e seus níveis de atividades, que outros pesquisadores apontaram como sendo elementos que estão envolvidos nos processos de letramentos e que precisam ser compreendidos, como o letramento pragmático e cultural (WORMALD, 1977; KESTLE, 1985, 1988, 1991; STEDMAN e KESTLE, 1991) e que foram descritos em quatro níveis de letramento: rudimentar, marginal, funcional e acadêmico.

A segunda metáfora que Scribner (1988) delimita é o letramento como ‘poder’ e busca nas obras de Freire (1970a; 1970b; 1978; 1993) a melhor representação para essa metáfora. A autora argumenta que o letramento cria uma consciência crítica por meio da qual uma comunidade pode analisar suas condições de existência social e se envolver em uma ação efetiva para a sua transformação.

Coadunando com essa linha de pensamento, busquei na antropologia referências de sociedades não-letradas e pré-letradas, o que clarifica a questão de poder, porque não se pode falar em letramento, conforme os conceitos tradicionais, o mais apropriado é, na verdade, como Soares (2002) esclarece, referenciar o termo como (multi)letramentos, porque, dessa forma, o termo abarca inúmeros outros conceitos importantes como a noção de texto, os níveis de letramento, as relações de poder que são instauradas, a noção de identidades e a própria compreensão de cultura.

Outra forma de compreender o letramento como ‘poder’ pode ser encontrada em atitudes e políticas de letramento de mulheres e minorias, uma vez que o letramento para mulheres foi, por muito tempo, desencorajado e o de minorias o foi por meio de leis que proibiam, por exemplo, ensinar escravos a ler e escrever. Nessa metáfora, o letramento é visto

como um meio para se alcançar o poder e, portanto, é algo pernicioso, que devia ser negado a escravos, mulheres e quaisquer outros membros da sociedade que representassem perigo ou ameaça para as relações de poder já instauradas. Assim, o letramento, nesta perspectiva, é visto como perturbador ao *status quo*.

A terceira metáfora de Scribner (1988) exemplifica que o letramento é como um 'estado de graça', isso porque os Puritanos acreditavam que a leitura da Bíblia estava intimamente ligada à salvação. Como resultado, as crianças eram forçadas a aprender a ler e escrever o mais rápido possível, na intenção de facilitar a sua salvação, no caso de morte prematura. Essa noção de letramento implica na ideia de que se a pessoa adquire os meios letrados, ela pode se tornar uma pessoa melhor. Essa ideia de educação como um meio para melhorar a alma é tão antiga quanto o pensamento Socrático.

A educação não é só o meio de aprender a fazer isto ou aquilo com mais eficiência; é adquirir, em certa medida, uma compreensão da condição humana, na qual o "fato da vida é continuamente iluminado pela qualidade de vida" (SCRIBNER, 1988, p. 71). Pelas práticas letradas o sujeito aprende a Ser¹⁹ e, ao mesmo tempo, torna-se um leitor autônomo e civilizado para a vida social humana. É preciso reconhecer, no entanto, em todas essas metáforas, que o 'estado de graça' não é alcançado como eremita, mas sim na ação participativa ou em práticas letradas de uma comunidade cultural.

Outra perspectiva, que Scribner (1988) sinaliza em sua obra, é o letramento como a 'participação social', e que combina elementos dos três anteriores. Este ponto de vista também foi adotado por Gee (2007) em seu livro "Sociolinguistics and Literacies" em que esse autor chama atenção para "New Literacy Studies" (NLS), opondo-se à abordagem tradicional, que entende o letramento como um fenômeno cognitivo, definido como processamento de estados mentais, processos e capacidades que se desenvolvem no interior da

¹⁹ Uso a palavra Ser em maiúscula porque tomo o conceito de Heidegger sobre o Ser-aí, que vem da expressão "dasein", comumente traduzido para o português como "ser-aí", mas que foi traduzido por Márcia de Sá Cavalcante pela expressão "pre-sença" em HEIDEGGER (2005), (cf. nota explicativa nº1, p. 309 da referida obra). Segundo Heidegger o mundo só se deixa caracterizar mediante uma compreensão do **Ser para quem** existe um mundo, o **Ser que é-no-mundo** que por sua vez, só se revela a partir de sua "morada" (o mundo), e a relação de **Ser-em** que pressupõe a compreensão dos termos que se relacionam no modo do "em". Em suma, é fundamental para se compreender a ideia de Ser no mundo em toda sua profundidade -, a explicitação da estrutura da 'pre-sença' por trazer consigo o desvelamento do mundo e vice-versa. Isso porque a aparente obviedade do **Ser no mundo** deriva da naturalidade com que esse "no" se nos aparece. A importância do pensamento de Heidegger consiste em sua problematização sobre o "ser-em" da existência humana. Para uma coisa, um objeto (que a terminologia heideggeriana designa por "**ser simplesmente dado**"), o "em" corresponde ao "dentro", em uma relação meramente espacial de inclusão. (HEIDEGGER, M.. **Ser e Tempo**: parte I. Trad. De Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005. (cf. nota explicativa nº1, p. 309 da referida obra)

mente das pessoas, em relação às suas habilidades cognitivas. Os NLS não se explicam como habilidades cognitivas, a priori, mas como habilidades, construídas socialmente.

Dessa forma, na perspectiva de Gee (2007), letramento não é primariamente um fenômeno mental, mas, antes, sociocultural. Trata-se de participação social e cultural e não meramente um processamento mental. Dessa forma, os estudos sobre letramentos não devem ser estudados apenas no âmbito cognitivo, mas em uma gama diversa de contextos como o social, histórico, cultural e institucional.

E é nessa linha que minha pesquisa segue, porque não é meu interesse conhecer os processos mentais que os letrados digitais mobilizam ao compreender o mundo digital que os cerca e se levam ao desenvolvimento dos letramentos, mas conhecer a forma de seus engajamentos em práticas sociais ou culturais. Isso porque os letramentos são utilizados de diferentes maneiras, em diferentes práticas, por diferentes grupos sociais e culturais. E, nestas práticas, os letramentos para ler e escrever o mundo nunca se encontram sozinhos, isolados de práticas orais e/ou de ações. Em vez disso, entre as diferentes práticas, eles se integram com as diferentes formas de usar a linguagem que hoje, é potencializada pelas TDIC; diferentes formas de agir e interagir; diferentes maneiras de conhecer, valorizar e acreditar; e, também, muitas vezes, diferentes maneiras de usar os vários tipos de ferramentas e tecnologias.

Em oposição às tradições psicolinguísticas, o NLS postula que a linguagem e os letramentos “não residem na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e muito menos, no suporte em que se encontram, como textos registrados para serem analisados” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3). Os letramentos são formas de compreender e agir no mundo social e, apreendidas no próprio sistema social. Antes dessa perspectiva sociocultural, a linguagem e os letramentos eram, fundamentalmente, práticas sociais específicas que se situavam em contextos sociais, culturais, históricos e institucionais locais e particularizados.

Os (multi)letramentos representam mais que a capacidade de ler e escrever; são partes de um discurso maior, que é uma maneira de Ser e que constituem a identidade dos sujeitos sociais. Um indivíduo aprende um discurso, por ser ‘(in)culturado’ em suas práticas sociais que são moldadas historicamente, por meio de andaimes, com participação social e na relação com as pessoas de determinada comunidade social. Culturalmente, essas atividades letradas variam, assim como o conceito do que significa ser letrado (SCRIBNER; COLE, 1988).

É pertinente compreender que há implicações intelectuais, teóricas e educacionais em continuar estudando os ‘letramentos’, e nem todos são positivos. A multiplicação de

letramentos, especialmente em contexto formal, tem como consequência focalizar a atenção sobre um estreito conjunto de habilidades e informações específicas e negligenciar outros, também importantes.

Nessa seção minha intenção foi mencionar alguns conceitos iniciais sobre os termos e conceitos de (multi)letramento(s). Para compreender como a linguag(gem) determina e (re)significa as experiências que se estabelecem nas práticas de letramentos, a seção a seguir é dedicada ao papel da língua(gem) e da experiência nos letramentos, por ser nas práticas sociais que elas vão definir os meandros das práticas letradas específicas que se instauram socialmente.

1.1.2 LETRAMENTOS COMO EXPERIÊNCIAS

Nesta subseção discuto, a partir de alguns conceitos de Foucault, se a noção de acontecimento que envolve os eventos de letramentos possa (re)ativar a experiência persistente em relação às práticas de ensino de línguas. Aqui procuro discorrer sobre a perspectiva transcultural (através do tempo e do espaço) em um quadro teórico mais amplo, em que não me apego à pressuposição de que as consequências dos letramentos são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que ao transpor todos os obstáculos, ele sempre se manifestará da mesma forma nas culturas ocidentais, conforme explicita Street (1995).

Em linguagem corrente, experiência, como ato ou efeito de experimentar, significa prática de vida indicando a capacidade de suportar ou sofrer algo. Por outro lado é o que vai estabelecer a competência social e/ou técnica de um sujeito, no sentido de ter habilidades, capacidade ou prática, adquirida no exercício de algo, como profissão, arte ou ofício. A autoridade de alguém são as suas experiências acumuladas. Na Modernidade a técnica científica conferiu à experiência o estatuto de prova, demonstração, tentativa ou ensaio. A experiência é a ordem que se coloca na selva ou labirinto e exige comprovação, exatidão e rigor, quantitativo de preferência, transferindo completamente a experiência para fora do sujeito e confiando-a aos instrumentos e números (AGAMBEN, 2005).

Experiência passa a ser compatível com a certeza dos cálculos e das leis científicas, fundamentais ao método científico moderno. Diferentemente, dos dias atuais, a experiência não se limita a isso, ela é mais do que o ‘saber-fazer’ ela é o saber-Ser. É possível ver o cansaço da existência cotidiana, na pós-modernidade, por sua incapacidade de traduzir-se em experiência, e não a uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida, atual. Se

comparada ao passado a existência contemporânea é rica em eventos significativos, mas de pouco valor para a experiência, como pondera Agamben (2005).

Diante disso, toda análise de temática busca representar a coerência e a ‘racionalidade’ subjacentes a afirmações ou comportamentos e exigem um conhecimento íntimo do contexto social dos sujeitos e das instituições que conferem sentido a suas ideias e sistemas de crenças, para que se evite o etnocentrismo exagerado. Entretanto, tratar os letramentos como modelos “autônomos” é enxergá-los como independentes e desvinculados de seu contexto social, é compreendê-los como meros facilitadores da lógica, da racionalidade e da objetividade tornando o termo ‘iletrado’ como algo que se assemelha ao que parece ilógico na cultura ocidental. Assim, o indivíduo é visto em um estágio de evolução mental inferior e incapaz de reflexões distanciadas de seu modo de Ser.

A partir de estudos de comunidades indígenas, segundo Street (1995) a expressão ‘letramento autônomo’, foi criada para representar o que fora empregado em experiências de um letramento insensível e autoritário que não sugeriam que as práticas de letramento pudessem levar a uma elevação dos que aprenderam, para além de seus contextos denominados de primitivos. Ao contrário, era usado para inserir a comunidade indígena na ideologia e no controle social do colonizador europeu, impossibilitando-os de alcançar uma avaliação desapegada e crítica de sua realidade.

Para a pesquisadora, essa forma de letramento não encoraja o crescimento de instituições locais e só educam os nativos até eles se sentirem insatisfeitos com sua incapacidade em ultrapassar as habilidades básicas, uma vez que não lhes oferecem nada para além do autônomo, conforme Clammer (1976) citado por Street (1995). Direcionando a mesma lente para o contexto de formação de professores de línguas, é possível dizer que é mais ou menos isso o que ocorre em termos de LD que visam o ensino de línguas. Os cursos de formação apresentam às TDIC aos futuros professores que as empregam em atividades acadêmicas e planejamentos de atividades didáticas, entretanto, isso parece não ser suficiente para que os professores se sintam seguros para fazerem uso eficiente de seus LD, no sentido de irem além de suas práticas digitais funcionais e usá-las com finalidades profissionais, com o propósito de torná-las facilitadoras de ensino, e não, apenas, mediadoras.

O modelo autônomo se restringe a operações mentais limitadas por enfatizarem os aspectos mais “equivocados” e “etnocêntricos” (STREET, 1995, p. 100) desse modelo de letramento. Além disso, supõe que a escrita das palavras “facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que

enunciados escritos sejam menos socialmente ‘encaixados’, por criar um uso mais objetivo e científico da linguagem” (STREET, 1995, p. 104).

É senso comum que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Assim, concordo com Larrosa (2002), que acredita no poder que as palavras possuem e em sua força, ao dizer que acredita que

fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA (2002, p. 21).

Conforme esclarece Larrosa, a língua(gem) verbal, quer seja oral ou escrita, tem valor na constituição subjetiva dos indivíduos sociais, porque, nas palavras de Larrosa (2002, p. 21), o “homem é um vivente com palavra”. Isso, para o filósofo, não significa que a palavra, enquanto coisa, faculdade ou ferramenta, o acompanha em sua vivência humana, mas sim, que o constitui, que o homem só pode SER na palavra e por meio dela. Ele se dá em palavra, é tecido por ela, assim como seu modo de viver como vivente, ou seja, sua experiência, se dá na palavra e na forma de palavra. O filósofo acrescenta que

[P]or isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. (...) damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (...) E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002, p. 21-22).

O que Larrosa (2002) explica é o que se passa nas práticas de letramentos. Devemos estar aptos por meio da linguagem a interpretarmos, realizarmos, desenvolvermos e perpetuarmos significados para além das palavras. É a experiência que **nos** passa, o que **nos** acontece, o que **nos** toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca, em consonância com a tradução da palavra ‘experiência’ em vários idiomas (espanhol, português,

francês, italiano, entre outras). A cada dia se passam muitos acontecimentos, muitos eventos, no entanto, quase nada parece **nos** acontecer.

Benjamin (1991) menciona a pobreza de experiências que caracteriza o mundo atual, que nos tornam letrados por meio de práticas sociais que se instauram e se perpetuam ‘na’ e ‘pela’ linguagem. Inúmeras situações se passam, mas a experiência tem se tornado raras e justamente pelo excesso de informação, porque para o filósofo, Benjamin (1991), a informação não é experiência. Ela não deixa lugar para a experiência, ela se apresenta como uma “antiexperiência” (BENJAMIN, 1991). Por isso se tem enfatizado o que a sociedade atual vem dando à informação, em estar (in)formados e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos (in)formantes e (in)formados.

A informação não nos apresenta outro fato do que cancelar nossas possibilidades de experiência. Nesse sentido, não é justo delegar enorme responsabilidade ao professor que, muitas vezes, restringe suas experiências aos LD **Operacionais**, em virtude de suas informações sobre o mundo digital e sobre suas experiências cotidianas, nem delegar a ele individualmente a capacidade de desenvolver seus LD para fins Profissionais. Ter a informação não garante a experiência desejada ou necessária para os LD para fins **Profissionais**.

Dessa forma, a informação, conforme explica Benjamin (1991), cancela as possibilidades de experiência, porque julga o sujeito habilitado a desenvolver, por si mesmo, suas experiências de letramentos digitais tanto Operacionais, quanto para fins **Profissionais** em relação à docência de línguas.

O sujeito da informação conhece sobre muitos fatos e acontecimentos e busca incansavelmente por mais informações, mas nada lhe acontece. Informação não é experiência, é saber ‘sobre’ coisas. Larrosa (2002) exemplifica dizendo que, ao assistir uma aula, seminário ou conferência; ler livros, viajar, ir à escola ou buscar por informações, é possível dizer que conhecemos mais circunstâncias, contrariamente e ao mesmo tempo, nada **nos** acontece ou **nos** toca, apesar de todas as informações nada **nos** sucede. Para Larrosa (2002), o conhecimento não se dá sob o pretexto da informação e o aprender vai além da aquisição ou de saber processar a informação.

Assim senso, a organização social não é um mecanismo de processamento de informação, como parece assegurar o discurso que se instala de forma acrítica. A denominada sociedade da informação é uma sociedade, que, segundo Larrosa (2002, p. 22), “é uma sociedade na qual a experiência é impossível”. Sendo assim, o filósofo esclarece que o excesso de informação/opinião prejudica a experiência, portanto, “o sujeito moderno é um

sujeito informado que, além disso, opina". A obsessão por ter informação/opinião sobre algo, na sociedade da informação, conhecimento ou de aprendizagem tem anulado as possibilidades de se conhecer realmente sobre algo, de se experimentar algo antes de opinar e, isso, tem feito com que nada aconteça. Logo, o sujeito é fabricado e manipulado pelos aparatos de informação e de opinião; é um sujeito incapaz de experiência. Por isso somos (con)formados em nossa consciência pelos meios de comunicação. O binômio informação/opinião também tem moldado nossa ideia de ensino-aprendizagem, porque todos têm opinião a respeito, mas poucos experimentaram verdadeiramente.

Outro fator que impede a experiência, na visão de Larrosa (2002, p. 23), é a "falta de tempo". Para o filósofo, tudo é demasiadamente apressado e cada dia mais. Os estímulos são fugazes e efêmeros e podem ser substituídos por excitações ainda mais fugazes e mais efêmeros. Nas palavras de Larrosa (2002), o acontecimento nos é dado em forma de vivência instantânea, pontual, fragmentada e com uma obsessão pelo novo que impede a conexão significativa entre os acontecimentos.

Nesse raciocínio, as informações também impedem a memória, porque cada acontecimento é imediatamente substituído por outro sem deixar qualquer vestígio. O sujeito do "estímulo e da vivência pontual" (LARROSA, 2002, p. 23) se tornou incapaz de silêncio, pois, tudo lhe acontece, lhe atravessa, excita, agita, choca, mas, ao mesmo tempo, nada lhe acontece, não há experiências que nos significam.

O mesmo fenômeno pode ser transposto para as questões de ensino, porque os aparatos institucionais de ensino funcionam na mesma lógica da impossibilidade da experiência, tanto pelo funcionamento perverso e generalizado do binômio Informação/Opinião, mas, inclusive, pela velocidade imposta pelos aparatos educacionais. Larrosa (2002) argumenta que passamos mais tempo nas universidades, em cursos de formação e na escola, quer seja aprendendo ou ensinando e, cada vez, mais temos menos tempo para o exercício da experiência.

Fomos transformados em sujeitos de formação acelerada, contínua, em constante atualização de acontecimentos, mas sem nexos significativos entre eles, porque não é permitido perder tempo. Ele, o tempo, é considerado um valor, uma mercadoria. Não podemos ficar parados no tempo, devemos aproveitar esse tempo, porque o tempo do sujeito está sempre faltando. Os pacotes curriculares e disciplinares são cada vez mais numerosos e, por esse motivo, mais curtos ou acelerados para cumprir a demanda de quantidades de conteúdos a serem vistos ou estudados e isso, possivelmente, pode estar prejudicando a experiência docente. Vive-se mais conteúdos e teorias do que experiências práticas reais

Por fim, Larrosa (2002) destaca que temos o excesso de trabalho que também não é experiência. Separamos o saber dos livros e dos centros de ensino como o lugar de aprender a teoria e o trabalho como o lugar do ‘saber-fazer’ ou da ‘prática’. Contudo, o trabalho também se mostra inimigo da experiência. O sujeito trabalha para (con)formar o mundo, quer seja o “natural”, quer seja o “social” e o “humano”, tanto em sua “natureza externa” quanto na “natureza interna” de acordo com seu saber, seu poder e sua vontade. Para Larrosa (2002, p. 24), “o sujeito crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá)”.

O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, e não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Ele é a passagem, uma superfície sensível, em que o que lhe acontece, o afeta, produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos. É também o ponto de chegada, em que chegam as coisas, é o lugar que recebe o que chega e lhe dá lugar. O sujeito da experiência é o espaço no qual têm lugar os acontecimentos.

Dessa maneira, quando se dá a abertura na qual o Ser irrompe, isso o deixa e o faz ver as possibilidades no ato em si em que elas se realizam. Para compreender melhor, no dia a dia de um professor esse se faz e ganha o direito de Ser professor à medida que se dispõe a zelar por seus alunos planejando, ensinando, educando, reforçando ou mesmo repetindo os conteúdos que ele se realiza em seu Ser-professor. Ele se faz aberto para todas as necessidades de que a sala de aula possa carecer.

Se esse professor se colocar disposto em ensinar, de ‘fazer’ acontecer o ensino-aprendizagem, ele consequentemente o faz – constrói – a si mesmo como homem (existente) e como professor. A relação que se verifica entre homem/mundo se dá naquele que se dedica a um fazer de forma radical, em seu desempenho de tarefa de ser isto o que ele é – sempre disposto a ‘compreender’ as necessidades de sua sala de aula. “Escuta” todos seus dizeres e nessa obediência escuta, também o seu ofício, na medida exata em que se abandona à sua sala de aula (que nesse universo de relações se descobre como o seu mundo).

É em meio a esse abandono de si que o professor aprende a medida certa de conteúdos a serem ensinados a seus alunos; aprende o momento oportuno para preparar o início de cada conteúdo e o tempo devido para reforçá-lo; aprende que se quiser ter cidadãos, não poderá matar as individualidades de seus alunos.

Esse sujeito professor está aberto para o ‘fazer ensino’ e, consequentemente, para o seu ‘fazer-se’ mais próprio. Ele comprehende a dinâmica da sala de aula: ele é um professor. Nessa relação, a sala de aula se apresenta como a necessidade do professor. Não há separação entre eles: sala de aula e professor que comungam da mesma dinâmica, de um mesmo

‘mundo’. A docência se constitui na relação entre ambos. Não existe uma autonomia: a necessidade de docência é ofício vital para todo aquele que se descobre nessa lida, e é por meio desse ofício que se dá a preservação da constituição dos docentes e discentes que estão ali. É nesse contexto social que se estabelecem as experiências de letramentos.

Nessa lida e ofício, o professor não pode, de fato, dominar o processo²⁰; mas é a circunstância que lhe dita o que é possível ser feito. Ele apenas obedece a essa dinâmica e não se vê fora dela. Portanto, o professor comprehende a sala de aula a partir do momento em que ele (enquanto professor) se ocupa de seu objeto de trabalho. A sala de aula se mostra à medida exata em que o professor se dedica ao processo de ensino-aprendizagem e, nesse ensino, ele mesmo (professor) se determina como isso que ele é. Embora o professor comprehenda o seu Ser no desempenho de seu ofício, ele já possui previamente a compreensão do que esse Ser implica. Em outras palavras, o sujeito possui uma pré-compreensão do Ser (sala de aula e professor).

O caráter prévio da compreensão não se explica por uma anterioridade no tempo. Mesmo que o professor tenha uma família de homens dedicados a esse ofício e, que lhe tivessem passado de geração em geração todos os conhecimentos inerentes a esse ‘fazer’, isso em nada adiantaria se ele não realizar o ofício por ele mesmo. E, para isto, esse homem deve ter esse ofício como uma possibilidade (sua) de Ser, ou seja, deve desempenhá-la ‘no’ e ‘como’ um fazer e, nesse desempenho se abre, a um só tempo, todas as dimensões do que seja o “Ser professor”. Dessa forma, o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”, com toda sua vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’, de acordo com Larrosa (2002). É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

A experiência não é o caminho até um objetivo previsto ou pré-determinado, não é uma meta que se conhece antecipadamente, mas sim, uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Heidegger (1987) abre a compreensão dos meios de acesso ao Ser, construindo a ideia de mundo circundante. Ao fazer uso do lápis, por exemplo, já se comprehende antecipadamente o que é o lápis e para que ele serve. A verdade é que ao tomar o lápis nas mãos e o empregá-lo na tarefa de escrever, eis que surge a possibilidade de escrita. Possibilidade esta que garante a transferência do lápis para o desempenho de tal função. O

²⁰ A referência que está sendo feita é em relação ao campo filosófico do que é possível à docência e de como está circunscrita às práticas sociais local e global.

lápis se apresenta como ente pré-temático que não é o próprio objeto lápis, em que se teoriza primeiro e usa depois, mas é o próprio ‘fazer’ que vai revelar a função na qual ele descobre o seu Ser.

O ‘fazer’ que envolve o ente pré-temático é a ocupação cotidiana, na qual nós usamos as coisas para uma ou outra função. Por exemplo, no ‘fazer’, na ocupação da escrita, o lápis se descobre em seu Ser para escrever na medida em que o homem se descobre em seu Ser para escritor. É na ocupação cotidiana que o “Ser-para” das coisas se descobrem. Nesse sentido, quando o lápis é utilizado em ambiente de estudos, seu destino é escrever, mas se o uso é para brincar ele vai se traduzir em seu “Ser-para” como um brinquedo.

Assim sendo, o lápis só revela seu “Ser-para” a escrita quando for empregado para essa finalidade em um contexto em que sala, mesa, cadeira e papel se instrumentalizem dando sentido à ação de escrever. O instrumento não é algo sozinho, mas sempre se remete a um todo instrumental que o acompanha, pois quando utilizamos o lápis, ele se remete aos outros objetos de estudo. Essa remissão é que aponta a essência do instrumento na ocupação cotidiana. Assim procede com as TDIC que só se revelam para o ensino quando utilizadas no ambiente de sala de aula, nesse sentido seu destino passará a ser ensinar línguas e cabe ao professor estar *ex-posto* a elas.

1.1.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESMITIFICANDO CONCEITOS

Nessa subseção busco entender e definir alguns conceitos que dão suporte à pesquisa como, por exemplo, esclarecer o que são tecnologias digitais, visto que ao iniciar meus estudos com interesse nas tecnologias notei haver uma confusão conceitual, talvez por serem anteriormente conhecidas como analógicas e, recentemente, como digitais, sendo também, conhecidas por seu uso para acessar informações e para comunicação, concomitantemente.

De acordo com o Glossário CEALE - UFMG a expressão [T]ecnologia digital representa um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores (RIBEIRO, A. E. s. d.)

As tecnologias pertencem a um leque muito ampliado de aparatos que para McLuhan (1964) vão desde a invenção da própria linguagem, da escrita, do papiro ao papel, da prensa de Guttemberg, até aos novos sistemas digitais de comunicação proporcionados pela Internet - como o *WhatsApp*, -, aos novos gêneros de entretenimento como os jogos digitais interativos, os novos estilos musicais como o gênero ‘techno’ ou aos novos sistemas de representação imagética como a fotografia digital, o vídeo e cinema digital ou a realidade virtual. Os dispositivos digitais, que incluem tanto o computador como diversos outros, mais recentes, conectados à rede Web, por intermédio da Internet, são, além de meios de armazenamento de informação e cálculos numéricos, também, meios de comunicação, educação e entretenimento que compõem um cenário social e cultural, denominado por Lévy (1999) como Cibercultura.

Esclarecer o conceito de tecnologias é importante para a compreensão do desenvolvimento de uma teoria sobre letramentos digitais, pois requer interpretação e avaliação de práticas sociais globais e locais que se instauram em decorrência da ampla utilização de tecnologias digitais, quer sejam de maneira direta ou indireta.

A partir das ponderações que observei na obra de Lévy (1999), passei a indagar se as tecnologias digitais seriam cruciais e mesmo essenciais, particularmente se os professores de línguas encontram-se preparados e se suas habilidades tecnológicas levam às práticas de letramento digital que permitem ou são suficientes para o ensino línguas na Educação Básica. Como a temática, ainda, parece ser nova nesse contexto busquei por pesquisas que se dedicam a analisar a integração da tecnologia em nossa cultura, para compreender melhor essa realidade, porque na medida em que as representações digitais constituem a forma simbólica de nossa época (JOHNSON, 2001), novas formas culturais se estabelecem e que passam a depender intrinsecamente de tecnologias digitais: como o CD-ROM, DVD-ROM, sites Web, jogos digitais, utilização de hipertexto e hipermídias, em geral (MANOVICH, 2002).

Sendo assim, no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas, o termo ‘tecnologia’ vem sendo amplamente utilizado e com certa frequência, em dois sentidos. O primeiro, como afirma Belloni (2003), refere-se ao conhecimento embutido no artefato, em si e em seu contexto de produção e utilização; o segundo, com o sentido de artefatos tecnológicos compreendidos como ‘ferramentas’ que podem ser usadas como dispositivos mediadores de ações pedagógicas que levam às práticas letradas por realizarem a arbitragem entre o conhecimento e o aprendiz/usuário. Essa segunda definição é a mais usada e compreendida porque como é de conhecimento comum o uso de tecnologias sempre amparou o trabalho docente em sala de aula, o que não se restringe apenas ao uso de TDIC e as suas diversas possibilidades.

Nesse pacote, incluem-se também as tecnologias tradicionais como, o quadro negro; a caneta; o livro didático; entre outras que já se estabeleceram e se tornaram ‘normalizadas’, no meio educacional, conforme Bax (2003) explica. Para esse pesquisador, esse processo de “normalização”, de aceitação do novo, se consolida quando as tecnologias vão, aos poucos, encontrando o seu lugar social, passando a serem vistas como dispositivos aceitos e ‘normalizados’ ao ambiente, principalmente no educacional.

Desse modo, as tecnologias digitais, mas, sobretudo os novos sistemas de representação que são instaurados, constituem, hoje, instrumentação indispensável na realização de trabalhos em qualquer área profissional, seja das ciências exatas ou sociais, em geral. É cada vez mais pertinente a sua utilização em todos os segmentos sociais em que haja uma preparação do trabalho profissional, em especial aos ligados à docência e à pesquisa, que necessita de consulta documental, coleta e organização de informações escritas, visuais, sonoras e/ou audiovisuais, análise e tratamento de informações, disseminação de resultados de pesquisa para a avaliação da comunidade científica ou do mundo do trabalho.

A integração de tecnologias digitais nos trabalhos acadêmicos ou profissionais, principalmente no de docência, vem acontecendo de forma gradativa e paralela à de sua integração em nossa vida social e cotidiana, contribuindo para uma espécie de ‘convergência cultural’ (c.f. JENKINS, 2009) irreversível e que requer novos e múltiplos letramentos. Manovich (2001) expõe que as propriedades emergentes de TDIC podem ‘treinar’ para novas capacidades perceptivas e cognitivas que necessitaremos para adotarmos tecnologias de comunicação futuras.

Por meio desta denominada ‘convergência cultural’ promovida pelas TDIC, a utilização cotidiana de aparatos tecnológicos digitais passa também a integrar os processos de investigação, assim como são integrados às práticas sociais cotidianas. Ressalto, por exemplo, a utilização dos processadores de texto que influenciaram sobremaneira a produção escrita; a Internet, que ampliou o processo de sociabilidades ao restabelecer contato com pessoas que, havíamos deixado para trás, permitindo, ainda, (re)criar novas formas de socialização, novas amizades, novas comunidades, entretanto, ao mesmo tempo, pode promover o desenraizamento de nossas relações com comunidades locais.

Em virtude do que foi mencionado, parece que ainda estamos aprendendo a usar as TDIC em nossas interações diárias dentro da cibercultura. Neste momento, estamos usando esse poder coletivo das TDIC, basicamente para fins recreativos, e já estamos aplicando nossas habilidades desenvolvidas com as TDIC ou os letramentos digitais a propósitos mais sérios (JENKINS, 2009).

Conforme pontuado, a convergência cultural promovida pelas TDIC ‘naturaliza’ as mudanças fazendo parecer não trazerem “nenhuma nova abordagem fundamental”; “nenhuma novidade significativa” (MANOVICH, 2001). Nesse cenário, dois caminhos parecem emergir neste processo cibercultural. Uma abordagem mais instrumental, a que torna naturalizada as tecnologias digitais como um processo de ‘modernização’ das ações dos sujeitos, ou seja, na realização das mesmas tarefas recorrendo a outros meios ou instrumentos. Outra, que entendemos ser mais promissora e reflexiva: a da tomada de consciência das transformações culturais e sociais que foram iniciadas pelas TDIC.

Esta última atravessa, em nossa compreensão, o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva em relação à elaboração de uma teoria voltada para compreensão dos processos de letramentos digitais na relação com o ensino de línguas e a suas dinâmicas criativas materializáveis e possibilitadas, atualmente, por essas TDIC. Todas elas passam a ser estratégias desenvolvidas com o fim de despertar nos sujeitos sociais sua própria existência de profissional do ensino de línguas inserido em uma dinâmica social configurada na denominada pós-modernidade.

Esse outro caminho docente passa pela integração de potencialidades sociais, que se mostram via tecnologias digitais, e entendidas como uma “linha de conhecimento mais inovadora” que produz novos modelos de comunicação e de culturas alicerçadas em quatro processos distintos que Castells (2004) destaca: a) a integração das mídias em processos anteriores em uma forma híbrida de expressão; b) a interatividade que dá a possibilidade do usuário intervir, de empregar a sua experiência e realizar associações pessoais; c) a imersão do usuário no ambiente e d) a criação de novas narrativas, novas estratégias e formas que exploram a não linearidade, resumindo novas formas letradas de ler o mundo e escrever sobre ele.

Nesse sentido, para compreender os processos de letramentos digitais é preciso entender que as TDIC tornaram-se tecnologias que estendem nossa memória por meio de arquivos digitais suscetíveis de armazenamento, organização e comunicação em imensurável quantidade de informação; em qualquer tipo e suporte de textos, imagens, sons, áudio-imagético e que permitem circular, acessar e disponibilizar simultaneamente uma pluralidade de lugares e para um grande número de usuários. As bases de dados se tornaram formas simbólicas e culturais contemporâneas, aparentemente caóticas, mas estruturadas as quais possibilitam realizar um infinito número de operações básicas, como navegar, ver, organizar, reorganizar, selecionar, compor, enviar, imprimir, entre outras ações, (HALBWACHS, 1968; LÉVY, 1999; BAER *et al*, 2003), o que vai exigir novos eventos e práticas de letramentos.

Se, por um lado, está latente a banalização ou corrosão da forma com que pensamos e da racionalidade cartesiana, por outro se torna urgente enfrentar o desafio que as TDIC oferecem à pesquisa, ao ensino, à criação de espaços virtuais de produção, circulação e utilização do conhecimento e às profundas transformações que parecem produzir nas sociedades contemporâneas, comparável a outras invenções consolidadas como a da escrita (CASTELLS, 2000).

Manifestam-se, portanto, novos desafios e despontam novas áreas de investigação em relação à sociedade, à cultura e ao conhecimento em rede, denominadas de "sociedade em rede", "cibercultura", "ciberantropologia", "cibersociedade", "etnologia das comunidades virtuais", "inteligência coletiva", "antropologia digital" que urge ser investigada (HINE, 2000). Diante disso, para Jenkins (2009) “a convergência de TDIC representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos” (2009, p. 30), quando são instituídas novas práticas de letramentos.

Jenkins (2009) explica, também, uma expressão pertinente aos conceitos de Letramentos digitais, ao apresentar o termo ‘Cultura Participativa’, em que pontua noções sobre a passividade dos espectadores em relação às TDIC. Se antes esses espectadores eram passivos e tinham um papel particular, diante das tecnologias existentes, agora, são produtores e consumidores dessas tecnologias, ou seja, participam socialmente interagindo em consonância com um novo conjunto de regras, que ainda parece não compreendemos, por completo. Alguns consumidores dessas TDIC parecem desenvolver mais habilidades do que outros ao participarem dessa cultura emergente.

As TDIC tornam-se acessíveis a um número, cada vez maior, de usuários, denominada de democratização das TDIC, enquanto pode ser observada a melhora na qualidade técnica, diluem-se as fronteiras entre "amadores" e "profissionais" com as TDIC. Afirmo isso com base nos últimos anos, em que os celulares ou os *smartphones* se tornaram dispositivos fundamentais no cotidiano das pessoas.

Tudo pode ser feito por meio desses aparelhos que vão desde estratégias de lançamento de produtos comerciais em todo o mundo até produções cinematográficas, como destaca Jenkins (2009) ao mencionar que: a) a produção de filmes amadores e/ou profissionais possibilitados por esses aparelhos foram indicados a prêmios em festivais de cinema internacionais; b) ao destacar a possibilidade de usuários acessarem um grande volume de eventos musicais; c) de romancistas que serializaram suas obras via mensagens de texto; d) de usuários de jogos digitais que usam os aparelhos móveis para competir em jogos de realidade

alternativa ou aumentada. Todas essas ações requerem eventos de letramentos digitais avançados e complexos.

Algumas formas de lidar com as TDIC vão sendo incorporadas, efetivamente, em nosso cotidiano, enquanto outras poderão fracassar e desaparecerem. Praticamente, temos visto a população mundial se render a esses dispositivos e suas práticas de letramento, assim como a população brasileira, também.

Ao esclarecer sobre tecnologias digitais e suas implicações na constituição de uma cibercultura em que há convergências de TDIC, que exigem novas e outras formas de práticas letradas, chego ao cerne dessa subseção afirmando que as práticas sociais, especialmente as letradas, se transformam e exigem novos e múltiplos letramentos, principalmente para a atuação profissional de docentes de línguas, porque não se trata de uma questão puramente técnica, porque pessoas diferentes farão usos diferentes das TDIC, assim como instâncias sociais diversas constituirão, da mesma maneira, práticas diversas na utilização das TDIC.

Dando continuidade ao que foi exposto acrescento o papel da língua(gem) e o discurso que revela as práticas de letramentos digitais. Para tal intuito fez-se necessário explicar minha escolha por esse caminho buscando subsídios em autores como Pennycook (1998) porque considero a aquisição de línguas e o desenvolvimento de letramentos digitais como um processo de educação “para” e “na” linguagem e esse pesquisador defende a necessidade de uma reformulação dos paradigmas que amparam as pesquisas tradicionais em Linguística Aplicada (LA), por estarem, ainda, apoiadas em bases positivas estruturalistas, herdadas do pensamento iluminista europeu (PENNYCOOK, 1998).

Amparando-me na perspectiva de Pennycook (1998), busco a crítica que prevalece em seus trabalhos, especialmente ao esclarecer que nas metodologias de pesquisa tem predominado o princípio da racionalidade e da linearidade, enclausurados em relações cumulativas de causa e efeito, mensuráveis estatisticamente, portanto os enfoques permanecem, em prioridade, apoiados no indivíduo, ou em comunidades de fala idealizados e não condizentes com a realidade vivida.

Não obstante, o papel da linguagem no processo de comunicação e construção de conhecimento, como também a forma de conceber a língua são importantes e, por conseguinte, vai influenciar o modo como se ensina e aprende línguas, apesar de esses processos terem sofrido mudanças ao longo da humanidade.

Em relação à linguagem, percebo um predomínio de concepções estruturalistas, em que insistem na ideia de sua neutralidade. Em muitos trabalhos e pesquisas, a língua(gem) é apresentada como um sistema (a)político e (a)histórico em se presta à mera transmissão de

informação, como instrumento de comunicação e, muitas vezes, entendida como o resultado de simples translocação de informações de uma mente para a outra, sob a mediação de língua(gem). Em virtude disso, o ensino de línguas, especialmente das estrangeiras, tem estabelecido seu foco, quase exclusivamente, na língua como único recurso linguístico, tomando como modelo o falante nativo idealizado, desvinculado de questões históricas, sociais, políticas e culturais.

Do mesmo modo e analogamente, podemos transpor isso para as questões das TDIC que dão suporte, nos dias atuais, ao ensino de línguas. Idealiza-se o professor de línguas como um letrado digital capaz de atuar profissionalmente utilizando as TDIC, porque sua atividade como docente estará ancorada em suas experiências funcionais de letramentos digitais. Entretanto, os letramentos que desenvolveram se dão em contextos sociais que não estão alheios ao educacional, mas que não promovem letramentos específicos para sua atuação profissional, ou seja, para sua prática como docente de línguas. Por saber usar as TDIC em seus eventos de letramentos cotidianos, presume-se, no entanto, que esse professor saberá mediar o ensino de línguas empregando as TDIC como facilitadoras e de forma profissional.

Percebo que é adotada, nesses pensamentos idealizados, a noção de indivíduo e não a de sujeito social, e nessas concepções de ensino de línguas, calcadas na noção de um indivíduo que faz uso das tecnologias, não se considera a questão social, política e histórica que estabelecem as experiências desse sujeito social que vai agir e instaurar, coletivamente, as práticas de letramento.

Não se pode dissociar a língua(gem) dessas questões, simplesmente, porque a própria língua(gem) é considerada, por McLuhan (1964/2005), como sendo também uma tecnologia, assim como as eletromagnéticas, antecessoras das TDIC, e explicadas, há tempos, por McLuhan (1964; 2005) que clarifica que

[A]s tecnologias são meios de traduzir uma espécie de conhecimento para outra, como observou Lyman Bryson, ao declarar que “tecnologia é explicitação”. A tradução é, pois, um desvendamento de formas do conhecimento. O que chamamos de “mecanização” é uma tradução da natureza, e de nossas próprias naturezas, para formas ampliadas e especializadas (MCLUHAN, 1964; 2005, p. 76).

O que McLuhan explica pode significar dizer que o processo de ensino de línguas, quer seja materna ou estrangeira, é explicitação, ou seja, é uma espécie de tradução/interpretação e manifestação de formas de conhecimento que traduzem a natureza que nos cerca e a nós mesmos como seres humanos.

Assim, as tecnologias se apresentam como formas especializadas e ampliadas de fazer a mesma tradução/interpretação que a linguagem faz. Pois bem, se aprendemos a língua usando-a, fazemos o mesmo com as TDIC em nosso cotidiano, mas não o fazemos no nosso dia a dia de profissionais de ensino e por diversas razões: falta de conhecimento tácito, de preparo profissional para esse fim, de equipamentos apropriados, de local apropriado, de políticas educacionais efetivas, entre outros incontáveis fatores. Diante disso, é fundamental o aperfeiçoamento desse processo e para tal devemos ‘experimentá-las’ e ‘aprender’, antes de usá-las para finalidades profissionais e não fazer uma mera transposição de eventos de letramentos digitais que muitas vezes realizamos com as TDIC, de maneira geral e intuitiva, em eventos cotidianos, para o campo profissional de docente de línguas.

Retomando, o pensamento de McLuhan (1964; 2005), em relação às tecnologias, o autor continua sua explicitação afirmando que

[T]odos os meios são metáforas ativas em seu poder de traduzir a experiência em novas formas. A palavra falada foi a primeira tecnologia pela qual o homem pôde desvincular-se de seu ambiente para retomá-lo de novo modo. As palavras são uma espécie de recuperação da informação que pode abranger a alta velocidade, a totalidade do ambiente e da experiência. As palavras são sistemas complexos de metáforas e símbolos que traduzem a experiência para os nossos sentidos manifestos ou exteriorizados. Elas constituem uma tecnologia da explicitação. Através da tradução da experiência sensória imediata em símbolos vocais, a totalidade do mundo pode ser evocada e recuperada, a qualquer momento (MCLUHAN, 1964, 2005, p.76).

McLuhan (1964; 2005) nessa citação explicita a estrita relação entre a língua(gem) e as tecnologias, portanto, é importante evidenciar, para fins deste estudo, as teorias da linguagem que determinaram não só o que se compreendiam por língua(gem), mas as suas influências nas metodologias que surgiram e surgem no contexto histórico de ensino das línguas, principalmente no de línguas estrangeiras modernas – LEM – terminologia contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN-Brasil (1997) e do Ensino Médio – PCNEM- Brasil (1999) e nas OCEM-Brasil (2006).

Na segunda seção, apresento como são compreendidos os novos conceitos de letramentos, como o digital. Trago explicações e definições de especialistas e pesquisadores que se dedicam a essa área de pesquisas.

1.2 LETRAMENTOS DIGITAIS: PRÁTICAS SOCIAIS ‘DE’ E ‘EM’ LÍNGUA(GEM) (RE)SIGNIFICADAS

Compreender o cenário histórico, social, econômico e cultural nos faz compreender a forma de ensinar e os objetivos que são pretendidos alcançar. Fatores sócio-históricos da humanidade devem ser considerados durante o processo de elaboração de qualquer pesquisa, isso porque, se fazem presentes e podem explicar como se estabelecem as práticas de letramentos sociais, como afirma Street (1995).

1.2.1 DOS LETRAMENTOS AOS LETRAMENTOS DIGITAIS: ASSIMILANDO NOVOS CONCEITOS

Início explicando minha escolha pelo caminho por onde estou enveredando, delimitando o que entendo acerca desses construtos, com muitos dos quais ainda não havia me deparado, até me dedicar ao tema e sobre os enredamentos que o termo abarca.

Ao me debruçar sobre o assunto, compreendi a complexidade no entorno desse tema, como por exemplo: que os letramentos são muito mais que a mera alfabetização, decodificação ou entrada no mundo das letras. Compreendi que os letramentos, e mais recentemente, as TDIC e a educação são pesquisados e discutidos por diversos pesquisadores de diversas áreas como a Educação; Linguística; LA; entre outras, nos mais variados lugares do mundo, inclusive no Brasil, o que tem aumentado a quantidade de publicações e, o mais importante, (re)criando espaços para discussões sobre essas temáticas que abrangem variadas teorias, modelos de comunicação e ensino-aprendizagem (RIBEIRO *et al.*, 2010).

Barton; Lee (2015) defendem que o mundo está gradativamente mais mediado textualmente e as TDIC estão no centro dessa mediação textual. As pessoas têm utilizado vários recursos semióticos de variadas maneiras e (re)criam novas relações para se estabelecerem socialmente, além de outros modos de (re)significarem os objetos simbólicos, que não tinham ainda sido pensados antes das TDIC e que diversificam a compreensão sobre os novos e múltiplos letramentos.

No sentido de explicar minha compreensão sobre letramentos, recorro a Souza (2007) que organizou um levantamento das concepções que definem os letramentos emergentes, como os digitais, caracterizando-os entre duas visões, a qual denominou respectivamente de “restritas e ampliadas” (SOUZA, 2007).

A categoria de letramentos digitais “restritos” se fundamenta em uma concepção instrumental, são formas de “(...) usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou

redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para ‘**funcionar**’ em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 citado por SOUZA, 2007, p.57. Grifo meu).

Essas ações elencadas por Souza (2007) podem ser definidas como uma “(...) aprendizagem mecânica de aplicações de *softwares* e *hardwares* (...); bem como o saber usar as TDIC para “(...) melhorar a aprendizagem, produtividade e *performance* (...)” (SOUZA, 2007, p.57). Sob o ponto de vista dessa categoria não são considerados os contextos socioculturais, históricos e políticos que abrangem o processo dos letramentos digitais. É um saber técnico que se limita a conhecer as tecnologias em si mesmas.

A segunda categoria, a de “visões ampliadas”, os letramentos digitais são compreendidos como:

[O] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (SOUZA, 2007, p. 60).

O que Souza esclarece (2007) sobre essas “visões ampliadas” é que o sujeito, além de ter conhecimento técnico sobre as TDIC, deve saber manipulá-las em diversos formatos e conhecer as diversas fontes mobilizando o seu senso crítico e aplicando estratégias para além de atitudes conscientes, uma vez que há posicionamentos ideológicos que perpassam o contexto social e cultural.

Outros pesquisadores, como Coscarelli e Ribeiro (2014), que se dedicam aos estudos de letramentos, reforçam que ao acessar a informação, o letrado digital deve estar atento à autoria, e à fonte, e ter habilidade crítica para avaliar o que encontra. Nesse sentido, comprehendo que ser letrado digitalmente implica não só saber se comunicar, no ambiente digital, em diferentes situações, com propósitos variados, tanto para fins pessoais como profissionais, como por exemplo, em uma situação de troca eletrônica de mensagens por e-mail, SMS ou *WhatsApp*, como também ter habilidades para manuseá-los.

A busca por informações na internet também pressupõe saber encontrar textos e compreendê-los e envolve a habilidade de selecionar informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. Vale dizer que (...) “é difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar os letramentos digitais. Há inúmeras habilidades que deveriam ser dominadas ou pelo menos ser familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos das TDIC” (CEALE- UFMG, s.d..). Isso reforça a ideia de que “é **importante** (...) que os **indivíduos**

tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário” (CEALE- UFMG, s.d.. Grifo meu).

Portanto, conforme destaco na citação de Coscarelli e Ribeiro (2013) com vistas ao objeto de minha pesquisa, ser letrado digital implica, acima de tudo, saber usar, minimamente, as tecnologias digitais, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos. Para que os sujeitos se tornem letrados digitais críticos, é necessário que eles aprendam a usar as TDIC para resolver problemas em seu cotidiano social, não somente para fins Operacionais, mas, principalmente, para finalidades Profissionais participando de forma ativa da construção coletiva do conhecimento. Assim sendo, as mudanças na forma de interação humana na cibercultura também promovem alterações na forma de conhecer sobre as tecnologias “(...) reconfigurando o letramento digital, isto é, certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital (...)” (SOARES, 2002, p.151).

É consenso, atualmente, que as TDIC ganham cada dia mais espaço no meio social, por penetrarem nos ambientes escolares como uma maneira de impulsionar as aulas, dando mais sentido aos estudos, em um período de incertezas e de pensamentos líquidos. Tendo em vista que os atuais estudantes, denominados por Prensky (2001) de “nativos digitais” e que dominam com certa facilidade a funcionalidade das ferramentas digitais, parece importante, inclusive ao professor, conhecer e saber inserir, de forma apropriada e positiva, os conteúdos de disciplinas, para melhor explorar os meios digitais, com o intuito de não só desenvolver um bom trabalho como mediador no processo de aquisição do conhecimento, como para saber tirar o melhor que elas podem oferecer, em proveito próprio.

Por conseguinte parece fundamental pensar nos contextos educacionais imersos na cibercultura para compreender a real necessidade de se programar estratégias, metodologias e conhecimentos que possam contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento de práticas letradas digitais. Logo, se deve relacionar o letramento digital à apropriação de tecnologias digitais com vistas às transformações sociais, pois informações e conhecimentos produzidos e difundidos pelos meios digitais estão sendo compartilhados entre sujeitos e os afetam/modificam, sobremaneira, incluindo-se os diferentes contextos em que os sujeitos estão situados.

Nesse cenário a importância das mediações do professor no desenvolvimento dos sujeitos pensantes deve ser destacada, uma vez que é o professor quem vai tornar as TDIC instrumentos eficazes para o ensino de línguas. Entretanto, é possível que o que está

acontecendo é a ‘pseudo’²¹ inserção das TDIC nas escolas e que não propicia o uso mais avançado das tecnologias como possibilidade de ensino mais significativo e proveitoso. Ainda existe na Educação Básica uma distância abissal entre o trabalho realizado em sala de aula tradicional e as aulas desenvolvidas em laboratórios informatizados, que, em alguns casos, nem são ministradas pelos próprios professores de línguas e sim por professores especializados no manuseio técnico dos equipamentos.

Conforme afirma Kenski (2012), o uso da tecnologia pode não ser adequado aos conteúdos e propósitos do ensino de línguas, ou seja, podem estar desarticulados do currículo. Esses recursos, com as TDIC, são promissores para o ensino de línguas, mas, parecem que ainda não estão sendo usados efetivamente na Educação Básica de forma sistematizada e eficiente para a construção de conhecimentos pelos discentes.

Isso porque, mesmo após algumas décadas das primeiras iniciativas educacionais de inserção das TDIC no ensino como recurso pedagógico, mostram-se urgentes e necessárias reflexões mais fundamentadas sobre as reais potencialidades das TDIC no processo de ensino de línguas. Não são raros os estudos que têm apontado para o despreparo dos professores em relação a como fazer um uso positivo destas ferramentas para autoria, edição e publicação de materiais de ensino que sejam apropriados às suas comunidades (ABRAHÃO; PAIVA, 2000). Mateus (2004), também aponta para os ‘(des)usos’ das tecnologias digitais em contextos de formação inicial de professores.

Com base em pesquisa longitudinal, Sampaio e Leite (2004) já apontavam que as TDIC chegavam (e reforço que ainda chegam) à escola por imposição e sem a oferta de condições que propiciem sua utilização de maneira mais proveitosa em programas de formação de professores com foco em letramentos digitais e multiletramentos (SANTOS, 2007; MOTTA-ROTH; REIS; MARSHALL, 2007).

Paul Gilster (1997) foi um dos pioneiros no uso do termo ‘letramento digital’, e para o qual a referência é feita ao domínio de ideias ‘no’ e ‘sobre’ o escopo das TDIC e não meros toques em teclas. O letramento digital está além de simplesmente ler e escrever em um ambiente digital. Em seu sentido comum, muitas vezes, referem-se a um conjunto de habilidades associadas com a capacidade de ler e escrever fazendo uso das TDIC.

²¹ Destaco o termo ‘pseudo’ porque na maioria das escolas as TDIC ainda não se fazem presentes integralmente. Algumas quando possuem laboratórios de informática com computadores, esses não possuem acesso à internet e se há o acesso, muitas vezes é precário, insuficiente ou ineficiente.

Uma visão mais ampla do que seja letramentos digitais aponta que não são habilidades particulares, e que se estende para além da leitura e escrita como decodificação do que está escrito. Casey e Bruce (2011) destacam que

[Q]uando usamos o termo letramento, no sentido cotidiano, muitas vezes nos referimos a um conjunto de habilidades associadas à capacidade de ler e escrever. Mas um olhar mais profundo mostra que o letramento é muito mais do que habilidades isoladas, e que se estende para além da leitura e escrita, como costumam ser concebidas. O letramento implica a capacidade de comunicar significados - do falante ao ouvinte, do escritor ao leitor, do criador ao espectador. O Letramento é melhor compreendido por meio do conceito de participação. O Letramento permite a participação e as novas tecnologias dão origem a novas formas de participação, portanto, novos letramentos (CASEY; BRUCE, 2011, p. 77. Tradução minha)²².

De acordo com esses autores, o letramento é a capacidade de usar, compreender, avaliar e analisar informações em vários formatos e a partir de uma variedade de fontes como as digitais. Entretanto, é preciso cuidado ao se utilizar o termo letramentos, porque ao se identificar as práticas letradas, exclusivamente, como habilidades produtivas ou competências, e pensá-las como sendo a soma total dessas ‘práticas’ que constituirá o conceito de ‘letramento’, então há o risco do conceito perder o sentido, pois ele não se resume a essa operação matemática. Isso parece ser uma atitude comum, associar as práticas letradas convencionais aos avanços tecnológicos e concebê-las como sendo a definição de letramento digital.

Os avanços tecnológicos promovem mudanças e (re)significam os conceitos de letramentos, assim como, quando a prensa foi criada por Gutenberg. Hoje, ninguém duvida, que a prensa teve uma grande influência sobre o conceito de letramentos na época em que surgiu (MANGUEL, 1996). Argumentos semelhantes podem ser associados ao desenvolvimento da TDIC. No entanto, como destaca Trathen e Dale (1998), há uma falta de analogia interessante que valha a pena ser analisada. Da mesma forma como a prensa de Gutenberg disponibilizou uma vasta audiência para a escrita que até então se limitava a uma pequena elite, as TDIC podem estar fazendo o mesmo, sem que sejam necessários letramentos técnicos mais específicos sobre como manusear as TDIC. Isso porque, com a criação da prensa, ninguém sugeriu que, como parte da expansão dos letramentos emergentes, fosse

²² “When we use the term literacy in the everyday sense we often refer to a set of skills associated with the ability to read and write. But a deeper look shows that literacy is much more than isolated skills, and that it extends beyond reading and writing as usually conceived. Literacy implies the capacity to communicate meaning – from speaker to listener, from writer to reader, from creator to viewer. Literacy is best understood through the concept of participation. Literacy enables participation and new technologies give rise to new forms of participation hence new literacies” (CASEY; BRUCE, 2011, p. 77).

incluído saber operar ou manipular a prensa de impressão, ou mesmo aprender como ‘abrir livros’.

Trathen e Dale, (1998) ressaltam que com as TDIC o tratamento não deve ser diferente. Para os autores saber operar computadores é uma “instância de letramento” (TRATHEN; DALE, 1998) e não letramentos no sentido amplo do conceito. Na visão desses pesquisadores a distinção entre ‘letramentos’ e ‘instâncias de letramentos’ devem ser consideradas e explicam essa distinção fazendo uma analogia com o ato de cozinar:

Os elementos fundamentais para um conceito de cozimento incluem: a preparação de produtos alimentares, a utilização de calor, e o uso de uma variedade de ferramentas, para citar alguns. Os elementos centrais nos permite distinguir cozimento de "construção" ou "agricultura", que são conceitos que contêm um conjunto distinto de elementos fundamentais. São estes os elementos fundamentais que nos permitem julgar o que é e não é "cozinhar". A existência desses elementos centrais, no entanto, não exclui uma variedade de práticas de cozinha. Por exemplo, os tipos de alimentos preparados, os meios de aquecimento, e as ferramentas utilizadas variam amplamente entre as culturas (TRATHEN; DALE, 1998, tradução minha).²³

Cabe aqui pontuar o que me interessa sobre o conceito de letramentos digitais, assim acho interessante o que Tranthen; Dale (1998) explicam. Para ser um letrado digital não basta ter acesso aos elementos fundamentais, como possuir um dispositivo digital, ter acesso à internet, conhecer *softwares*, aplicativos, sites entre outros recursos. É preciso aprender a julgar o que é ou não importante conhecer para se empregar os elementos fundamentais como no caso de uso das TDIC para o ensino de línguas e, apenas identificá-los, não permite comprehendê-los em sua variedade para serem aplicados nas práticas de letramento digital para fins de aprendizagem de línguas. Isso porque todas as comunidades ou contexto social vão exigir do professor de línguas tipos de atividades adequadas ao uso das TDIC, ao perfil do aluno, ao tipo de conteúdo, entre outras práticas.

Saliento que são necessários eventos de letramentos digitais para se desenvolver, mais amplamente, as habilidades que inserem as TDIC no contexto de ensino de línguas para um melhor desenvolvimento de estratégias de letramentos digitais específicas para o trabalho profissional dos docentes, além de análises diferenciadas frente aos modelos tradicionais (re)conhecidos.

²³ “Core elements for a concept of cooking would include: the preparation of food, the use of heat, and the use of a variety of tools, to name a few. The core elements allow us to distinguish cooking from “building” or “farming,” which are concepts that contain a distinct set of core elements. It is these core elements that allow us to judge what is and is not “cooking.” The existence of these core elements, however, does not rule out a variety of cooking practices. For example, the kinds of foods prepared, the ways of heating, and the tools used vary widely across cultures.” (TRATHEN; DALE, 1998).

No processo de (re)invenção da sociedade, que passa a instâncias jamais experimentadas, o sujeito muda a concepção individual de si mesmo e, de repente, estrutura seu pensamento a partir de novos paradigmas. (Re)significar o mundo e, por conseguinte, a si mesmo, representa uma tarefa exigida constantemente em nossos dias. As relações sociais, sobretudo aquelas realizadas pelas várias linguagens, são compreendidas como possibilidades de concretização dessas mudanças esperadas. Portanto, comprehendo que o processo de (re)significação do letramento digital é uma construção contínua que se realiza nas diversas práticas de letramentos funcionais das pessoas, como também, em suas práticas de letramentos para fins Profissionais de ensino de línguas.

Nesse sentido, ao utilizarem as TDIC para finalidades profissionais os sujeitos lettrados passam a compreender a sociedade de forma que a informação adquirida em seus cursos de formação profissional, ao passar pela experiência, possa ser transformada em conhecimento, ou seja, em ação, pois estará inserida em suas práticas sociais de letramento profissional de sujeito professor de línguas, de uma maneira relevante e significativa.

Nas próximas subseções, apresento o modelo de Multiletramentos Digitais segundo as teorias de Selber (2004) e a abordagem por meio de habilidades e competências para o letramento digital de Behar et al (2013), que embasam as análises dos dados coletados para a pesquisa.

1.2.2 MULTILETRAMENTOS DIGITAIS

De maneira geral, é senso comum que os docentes utilizam o computador e a internet para realizarem tarefas relacionadas ao exercício da profissão, como, por exemplo, a organização e a preparação de aulas. Em contrapartida, poucos professores, ainda, parecem saber como usar as TDIC para o ensino e para estimular seus alunos a usá-las no âmbito de atividades de sala de aula em favor de sua aprendizagem. Desta forma, os letramentos dos professores, normalmente, parecem estar circunscritos na instância de usuários operacionais de tecnologias. Dentre algumas categorias de letramentos digitais, propostas por Selber (2004), encontra-se a primeira que o teórico denominou de “Letramento Funcional”. Nessa categoria as tecnologias são avaliadas e empregadas como ferramentas de uso.

Selber (2004) aponta para outras duas que envolvem os multiletramentos na era digital: o “Letramento Digital Crítico” e o “Letramento Digital Retórico” (SELBER, 2004) e, segundo sua concepção, se o sujeito não for adequadamente exposto às três categorias encontrará dificuldades em participar plena e significativamente das atividades tecnológicas.

Assimilando-as para os contextos de ensino na Educação Básica, para o professor se tornar um efetivo usuário das TDIC, ou seja, um Letrado Digital para fins Profissionais deve, também, ser capaz de questionar sobre elas e produzir, de maneira reflexiva, tanto suas ações sociais como suas técnicas.

Selber (2004) esclarece que muitos programas corporativos e universitários que propõem difundir os Letramentos Digitais pecam por priorizar o aspecto técnico dos computadores e demais dispositivos digitais, como se esses letramentos fossem isentos de ideologia e valores, como aponta Street (2003), ao definir o modelo autônomo de letramento, que não aborda de modo crítico as relações de poder e aspectos ideológicos que estão subjacentes e influenciam o uso das TDIC. Isto não significa que os conhecimentos técnicos sobre as TDIC sejam depreciados, uma vez que são, igualmente, necessários para que os usuários das TDIC se tornem competentes e capazes de solucionar problemas e impasses gerados no uso dos dispositivos físicos ou equipamentos.

De acordo com Selber (2004), apenas o conhecimento técnico não é suficiente para a compreensão das TDIC como instrumento de interação entre pessoas inseridas em contextos sociais complexos e como artefato simbólico capaz de difundir a produção textual multimodal. Desse modo, Selber apresenta um modelo teórico baseado nas categorias apresentadas e que são interdependentes entre si e se relacionam dinamicamente umas às outras. Para cada categoria, o autor propõe metáforas explicativas e sugere alguns parâmetros para avaliar as qualidades a serem desenvolvidas pelos usuários de TDIC.

O objetivo de Selber (2004), ao propor suas categorias, é auxiliar os professores de redação e comunicação a desenvolver atividades, efetivas e profissionalmente responsáveis, em letramentos digitais. O pesquisador reconhece a divisão digital existente na educação, e busca formular uma agenda para o desenvolvimento de ferramentas de escrita que "adotem uma postura 'pós-crítica'" e que instale os letramentos digitais no domínio dos estudos de língua(gem). Selber (2004, p. 3) define como postura "pós-crítica" a mistura entre o realismo epistemológico e a consciência crítica, uma vez que, na visão dele, as TDIC em suas variadas formas vieram para permanecer nos contextos educacionais e nós "professores e os alunos devemos estar atentos às maneiras pelas quais eles podem promover, mesmo que de maneira involuntária, as tecnologias desacreditadas e práticas tecnológicas contraproducentes" (SELBER, 2004, p. 8).

Na visão de Selber (2004):

[E]mbora não haja nada inherentemente errado com os programas institucionalmente orientados, o letramento computacional (**digitais**)

permanecerá como uma área empobrecida, se seus parâmetros não forem definidos e entendidos principalmente em termos técnicos ou nos termos que são impostos pelo setor privado (SELBER, 2004, p. 22), Grifo meu²⁴.

Em consonância com suas palavras, com as quais concordo, devemos ultrapassar a situação das tecnologias como exclusivamente instrumentais. Devemos situá-las em termos mais amplos e socialmente contextualizados.

Assimilando as explicações de Selber (2004) concluo que se os professores não estiverem adequadamente expostos às três categorias de letramento possivelmente terão sérias dificuldades em participar, de forma plena e significativa, de atividades tecnológicas com finalidades profissionais. Nesse sentido considero que se os professores não fizerem usos das TDIC de forma plena e significativa para tornarem-se usuários efetivos, não poderão ser questionadores dessas tecnologias digitais permanecendo como usuários de TDIC para fins Operacionais.

As práticas de letramentos digitais apresentadas por Selber (2004) oferecem uma estrutura para incluir e incentivar as tecnologias de maneira que seja possível a formação de sujeitos multiletrados. Para isso propôs três categorias de letramentos digitais que apresento na próxima subseção explicando suas categorias que corroboram para a minha pesquisa.

1.2.2.1 *Letramento Digital Funcional*

O Letramento Digital Funcional de Selber (2004, p. 45) apresenta os “computadores como ferramentas” e os sujeitos²⁵ como “usuários eficientes” das TDIC. A título de comparação, este letramento digital assemelha-se ao que a literatura no Brasil identifica como alfabetização digital, ou o conhecimento técnico e instrumental das TDIC (COSCARELLI, 2007). O Letramento Funcional reconhece que por trás de todas as ações técnicas, há um sujeito incentivado a estas ações, que tem algumas intenções ao utilizar-se das TDIC. Neste nível de letramento digital, Selber (2004) estabelece alguns parâmetros de qualidade e finalidades que lhe são pertinentes como para: 1) Fins educacionais; 2) Convenções sociais; 3) Discursos especializados; 4) Atividades de gestão; e 5) Impasses tecnológicos.

Os parâmetros dessa categoria estão exemplificados no Quadro 1.

²⁴ *Although there is nothing inherently wrong with institutionally driven programs, computer literacy is an area that will remain impoverished as long as its parameters are defined and understood primarily in technical terms or in terms that are dictated by the private sector* (SELBER, 2004, p. 22).

²⁵ Selber (2004) menciona “Students” em seu livro *Multiliteracies for a Digital Age*, ao apresentar suas experiências como professor universitário. Em minha pesquisa adoto “sujeitos” por considerar as questões envolvidas nas práticas de letramentos, em geral, e não só as que envolvem os discentes.

Quadro 1 – Parâmetros e Habilidades da Categoria Funcional de Letramento Digital (SELBER, 2004, p. 45)

Parâmetros	Habilidades de um sujeito letrado funcional
Fins acadêmicos	Uso das TDIC para atingir objetivos de ensino-aprendizagem
Convenções sociais	Percepção de convenções sociais que determinam o uso das TDIC
Discursos especializados	Engajamento nos discursos especializados relacionados às TDIC
Atividades gerenciais	Gerenciamento inteligente de habilidades técnicas no mundo online
Problemas Tecnológicos	Resolução de problemas tecnológicos de forma estratégica e determinada

Fonte: Adaptado por Saito; Souza (2011)

Esses parâmetros estabelecem em que os usuários, especialmente, os professores deveriam ser formados para oferecerem um ensino detalhado e de experiências com as potencialidades das TDIC, como por exemplo, serem capazes de usar para suas tarefas de ensino, mas também, estarem habilitados a enfrentar as complexidades associadas ao uso das TDIC (SELBER, 2004).

Dessa forma, um usuário competente em termos de TDIC é considerado, segundo Selber (2004), um sujeito letrado digital Funcional. Quando ao invés de confiar que as tecnologias digitais são ferramentas que podem solucionar os problemas de ensino, o letrado no nível Funcional dever estar atento às limitações das tecnologias e às circunstâncias que exigem a conscientização necessária para o uso das TDIC. Para Selber (2004), há o gerenciamento ou a capacidade de lidar com as tecnologias digitais porque não restringe essa função às simples capacidades de conectarem-se às tecnologias digitais. A capacidade de uso das TDIC, no nível do letramento digital Funcional pode variar de pessoa para pessoa, mas, normalmente, ao associar as tecnologias e os letramentos desenvolvidos, os usuários o fazem de acordo com as deliberações sociais. A ideia não é, apenas, aprender a processar e-mail, chat ou videoconferência para a comunicação com outros, e sim, estabelecer esquemas organizacionais de comunicação mais amplos e complexos sem a dependência total da tecnologia, ou mesmo, sem deixá-la direcionar as ações e sem pensar sobre ‘o que’ e ‘como’ se realiza a comunicação.

1.2.2.2 Letramento Digital Crítico

No Letramento Digital Crítico, as TDIC são consideradas “artefatos culturais” e os sujeitos são os “usuários interpelantes da tecnologia” (SELBER, 2004, p. 96). Nesta categoria o usuário faz reflexões sobre os valores, crenças e ideologias que subjazem as TDIC, pois por meio delas construímos sentidos e, ao mesmo tempo, somos constituídos por elas (JORDÃO, 2007; KNOBEL; LANKSHEAR, 2002; FOUCAULT, 2007). Nessa categoria de letramento

digital, Selber (2004) designa quatro parâmetros de qualidade e habilidades que o permeiam: 1) Concepções culturais; 2) Contextos de uso; 3) Forças institucionais; 4) Representações populares, sendo as duas últimas consideradas as mais ideológicas.

A essência do Letramento Digital Crítico de Selber (2004) alicerça-se na linguagem como reconstrução social política. Uma das estratégias críticas exigida nesse nível de letramento digital poderia ser buscar por discursos oposicionistas, razoáveis e prudentes que possam desconstruir impressões comuns sobre as tecnologias no contexto educacional.

Um exemplo de como o letramento crítico opera é conduzir os alunos a refletirem sobre o uso de pacotes da *Microsoft* ou de ferramentas livres em sua instituição, analisando de maneira crítica, esses usos como formas de padronização tecnológica. Essa reflexão pode iniciar discussão em sala de aula de maneira que possa possibilitar ao aluno a compreender a as representações sociais, cultural, ideológica e as forças institucionalizadas, envolvidas em cada um dos quatro parâmetros de letramento digital crítico. O Quadro 2 explica os parâmetros e as habilidades necessárias nesse nível de letramento digital.

Quadro 2 – Parâmetros e Habilidades da Categoria Crítica de Letramento Digital (SELBER, 2004, p. 96)

Parâmetros	Habilidades de um sujeito letrado criticamente
Modelo Cultural	Investigação de perspectivas dominantes que modelam os modelos culturais das TDIC e seus dispositivos
Contextos de uso	Compreensão dos contextos de uso como um aspecto inerente às TDIC e que auxiliam a contextualizá-las e constituí-las
Forças Institucionais	Compreensão de forças institucionais que modelam o uso das TDIC
Representações populares	Investigação de representações das TDIC no imaginário coletivo

Fonte: Adaptado por Saito; Souza (2011)

Seguindo por esses parâmetros de qualidade e habilidades, o sujeito torna-se questionador das tecnologias digitais sendo considerado letrado digital crítico.

Aos professores cabe encontrar os caminhos que levem seus alunos a perceberem o que está por traz desses parâmetros. Os professores, principalmente em formação, precisam ter acesso a formadores e pesquisadores especialistas em estudos de letramentos digitais; aos cursos de formação articulados para o uso das tecnologias digitais, e que abordem as implicações culturais que as TDIC trazem; e a laboratórios informatizados que deem suporte ao trabalho colaborativo apoiado por uma equipe técnica especializada para que possam desenvolver seus letramentos digitais de maneira mais específica.

Compartilho com a perspectiva de Selber (2004), e me preocupa o fato de muitas universidades não fornecerem esses letramentos de forma mais contundente para propiciarem aos futuros professores se tornarem letrados digitais críticos. Nesse sentido, concordo com Selber e me solidarizo com os professores ‘em serviço’ e ‘pré-serviço’ ao propor minha investigação. Apesar de nos últimos anos, ter havido fortes progressos, ainda há muito a ser feito, nesse sentido.

1.2.2.3 *Letramento Digital Retórico*

A categoria de Letramento Digital Retórico de Selber (2004, p. 145) identifica as TDIC como “mídia hipertextual” e os sujeitos são “produtores reflexivos dessa tecnologia”. Selber (2004, p. 145) define o letramento digital retórico como o “insistir na práxis” – é a integração reflexiva e ponderada das habilidades funcionais e críticas nas avaliações de projetos e interfaces das TDIC.

A definição de Selber para letramento digital retórico pode parecer se limitar à explicação de que esse letramento deve buscar responder a uma proposição imprescindível, “para que?”, em relação aos planejamentos. Entretanto, ele promove a ampliação de conhecimentos adquiridos de forma que possibilite explorar as afinidades entre linguagem, letramentos e tecnologias. Isso porque a produção de significados está associada mais às práticas de linguagem do que ao desenvolvimento contínuo dos letramentos. É o saber linguístico que vai orientar os usuários de tecnologias levando-os a agir ou não em situações específicas. Para Selber (2004) a comunicação homem-computador é uma instância de linguagem ou uma espécie de discurso persuasivo.

Embora essa conexão não seja novidade para aqueles que se dedicam à usabilidade e ao planejamento de projetos, essa é uma condição essencial quando Selber (2004, p.147) estabelece a interdisciplinaridade como um importante atributo para os letramentos digitais. Para esta categoria de letramento digital, o retórico, o pesquisador sugere os seguintes parâmetros de qualidade e habilidades: 1) Persuasão; 2) Deliberação; 3) Reflexão; 4) Ação social, conforme ilustra o Quadro 3.

Quadro 3 – Parâmetros e Habilidades da Categoria Retórica de Letramento Digital (SELBER, 2004, p. 147)

Parâmetros	Habilidades de um sujeito letrado retoricamente
Persuasão	Compreende que a persuasão permeia os contextos que modelam as interfaces, de modo implícito e explícito, percebendo que envolvem forças e estruturas maiores, por exemplo, contextos de

	uso, ideologias, entre outras.
Deliberação	Percebe que os problemas de projetos de interface ocorrem por falta de definição e suas soluções são argumentos representacionais os quais são acessíveis por meio de diversas atividades determinantes ou deliberativas.
Reflexão	Articula o conhecimento de modelagem de interface de maneira consciente e submete suas ações e práticas a uma avaliação crítica
Ação Social	Vislumbra a modelagem de interface como uma forma de ação social e não apenas técnica

Fonte: Adaptado por Saito; Souza (2011)

De acordo com essas habilidades, ao professor, no papel de produtor/projetista de materiais de ensino, cabe a tarefa de ser reflexivo ao usar as tecnologias digitais, pois domina a retórica das linguagens que estruturam o ambiente digital, e devendo ser considerado um letrado digital retórico.

Dessa maneira, Selber (2004) ao propor um modelo de Multiletramentos Digitais em que estabelece três níveis interdependentes e dinâmicos de letramentos digitais, parece pressupor que há uma escala de graduação entre os letramentos digitais. No entanto, a meu ver, todos devem ser desenvolvidos, em maior ou em menor grau, mas de maneira concomitante. Não tem como desenvolver primeiro o Letramento Digital Funcional, na sequência, o Letramento Digital Crítico e, por fim, o Letramento Digital Retórico, pois não há hierarquia ou sobreposição de um para se alcançar os demais. As três categorias devem progredir por meio de oportunidades, planejamentos apropriados e direcionados e por experiências práticas de uso das TDIC voltadas para o ensino de línguas.

Com a intenção de facilitar a compreensão do que propõem Selber (2004) e o que tomei como base para a minha pesquisa, o Quadro 4 resume o que o pesquisador estabeleceu como metáforas associativas para as tecnologias digitais, a posição do sujeito inserido no contexto informacional e os parâmetros de qualidade e habilidades a serem desenvolvidos.

Quadro 4 – Resumo Esquemático do Modelo de Multiletramentos Digitais de Selber (2004)

Multiletramentos Digitais			
Categoria de Letramento Digital	Funcional	Crítico	Retórico
Metáfora em relação às TDIC	Ferramentas	Artefatos culturais	Mídia hipertextual
Lugar do sujeito em relação às TDIC	Usuários competentes no uso das ferramentas das TDIC	Usuários interpelantes do que envolve os modelos culturais das TDIC	Usuários produtores reflexivos de ações sociais com as TDIC
Objetivos	Utilização efetiva	Formação crítica	Prática reflexiva
Parâmetros e habilidades a serem	1) Fins educacionais: traçar objetivos de ensino-	1) Culturas de design: investigar as perspectivas	1) Persuasão: entender a persuasão que permeia os

explorados	<p>aprendizagem por meio das TDIC</p> <p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TDIC</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TDIC</p> <p>4) Atividades gerenciais: usar de forma inteligente o mundo online</p> <p>5) Impasses tecnológicos: solucionar os impasses tecnológicos de forma estratégica e determinada</p>	<p>dominantes que constituem os modelos culturas das TDIC e seus dispositivos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como inseparável das TDIC e que influenciam sua constituição e contextualização</p> <p>3) Forças institucionais: compreender as forças institucionais que modelam os usos das TDIC</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TDIC têm no imaginário das pessoas</p>	<p>contextos de modelagem de interface, de maneira implícita e explícita, e que são envolvidas por forças e estruturas maiores (contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: compreender que os problemas de projeto de interface são problemas indefiníveis, cujas soluções são os argumentos representacionais os quais são atingidos por meio de atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de projeto de interface de forma consciente e submeter as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender a modelagem de interface como uma forma de ação social e não apenas técnica.</p>
-------------------	---	--	---

Fonte: Adaptado por Saito; Souza (2011, p. 139)

Esse quadro que Saito; Souza (2011, p.139) propuseram a partir da teoria de Selber (2004) mostra com mais objetividade a importância de compreender que os letramentos digitais são múltiplos e abrangem três eixos que levam à construção de significados pela experiência com as tecnologias e suas correlações: 1) A Funcional que se circunscreve ao domínio e manejo das tecnologias como ferramentas de uso pessoal e/ou de apoio ao trabalho. Os propósitos de uso imediatos são os meios para que se atinja um fim, além de expandirem as capacidades funcionais, como um dispositivo protético, cujo intuito é aumentar a eficiência e cognição de seus usuários. 2) A Crítica abrange os modelos culturais que buscam identificar as perspectivas em que os modelos culturais são constituídos, as ideologias que perpetuam a e as representações que estabelecem no imaginário coletivo dos usuários de TDIC. 3) A Retórica é a mediadora entre os dois eixos anteriores, pois exige eficiência tanto no uso funcional como no crítico para qualquer planejamento via *Web*, isso promove subjetividades que por meio de ação social gera mudanças no comportamento social dos sujeitos usuários.

Enquanto na primeira, o que interessa são o saber ‘sobre’ as TDIC, como um usuário, na segunda, tem-se o Poder de ‘questionar’ as formas pelas quais os sujeitos podem e devem

se reconhecer diante dessas tecnologias como sujeitos letrados digitais e na última, o sujeito ‘produz’, ‘planeja’ e ‘promove’ mudanças sociais, e não técnicas, por intermédio das TDIC. Nesse contexto, os professores de línguas, por serem agentes de mudanças sociais, devem dominar os três eixos de Selber(2004), porque planejam, produzem materiais culturais que podem privilegiar um ou outro valor, conteúdo ou projeto de cursos sem se darem conta disso.

As TDIC estão cada vez mais presentes na sala de aula produzindo aos atores envolvidos uma nova relação com o saber e com a aprendizagem, o que a seção 1.2.3 abordará na sequência.

1.2.3 LETRAMENTO DIGITAL: ABORDAGEM POR MEIO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Para Behar *et al.* (2013), “novos tipos de práticas baseadas na informática e na Internet estão surgindo e com eles diferentes tipos de letramento”. Assim, torna-se necessário desenvolver uma série de competências específicas e adequadas ao uso dessas tecnologias, e que irão dar suporte a novas formas de ensinar e de aprender.

Zabala e Arnau (2011), citados por Behar *et al* (2013), afirmam que competência é “a capacidade ou a habilidade de realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto”. Complementam, ainda, que para construí-lo é preciso envolver habilidade, conhecimento (experiência) e atitude (ação), “ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada” (BEHAR *et al.*,2013), em prol do desenvolvimento de habilidades de letramentos digitais. Competência pode ser entendida como uma capacidade eficaz de atuação em um determinado contexto, que mobiliza conhecimentos, habilidades e atitudes.

Conhecimentos seriam representações organizadas por meio de conceitos e imagens mentais que procuram explicar e descrever a realidade. É o **saber**, a experiência. Habilidade é a capacidade de realizar algo, isto é, por em prática seus conhecimentos, é o **saber fazer**. E as atitudes envolvem a forma de pensar, sentir e reagir em determinadas situações. É a partir das atitudes que os conhecimentos e as habilidades são postas em prática. É o **querer fazer**, querer agir.

Em relação aos saber, saber fazer e querer fazer busquei Behar *et al* (2013) que argumentam que letramento digital compreende uma série de competências para uso de ferramentas computacionais, compreensão de informações, análise de multimídia e formas de comunicação. Complementam, ainda, que os letramentos digitais são compostos pelas seguintes competências: Computacional, Comunicacional, Informacional e Multimídia, conforme o Quadro 5 ilustra, de maneira mais objetiva, na página 85.

Quadro 5 – Competências do Letramento Digital e suas Habilidades e Conhecimentos (Behar)

CONHECIMENTOS	HABILIDADES
<p>Competência Computacional: relacionada aos conhecimentos básicos para o uso do computador.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os softwares (programas e ferramentas) disponíveis • Saber instalar programas e reconhecer aqueles que são desnecessários e tornam lento o computador • Conhecer os elementos básicos do computador e suas funções • Conhecer a terminologia básica do sistema operacional • Salvar e recuperar a informação no computador e em diferentes suportes (pen-drives, disco rígido, HD externo, pastas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manusear os recursos computacionais • Saber operar o básico de uma ferramenta • Saber operar os recursos multimídia • Saber utilizar as ferramentas básicas do sistema operacional: explorar discos, copiar, executar programa, etc. • Utilizar editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los • Utilizar editores gráficos para fazer desenhos, gráficos simples, armazenar e imprimir o trabalho • Utilizar ferramentas de apresentação para organizar e expor a informação
<p>Competência Comunicacional: Relacionada à expressão oral, gestual e escrita.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes Redes Sociais • Conhecer a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, e-mail, etc. • Conhecer as formas de escrita específicas para cada ferramenta, como bate-papo, e-mail, fórum, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar as redes para contatar outras pessoas, debater com elas e ajudá-las e pedir ajuda. • Digitar razoavelmente rápido • Selecionar o conteúdo exposto nas redes sociais • Fazer contribuições relevantes
<p>Competência Multimídia: Relacionada à utilização de diferentes tipos de mídia.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os diversos tipos de mídia • Saber preparar conteúdos atrativos • Ter conhecimento para escolher o conteúdo dos jogos pedagógicos • Conhecer hipertextos e hipermídia • Saber elaborar transparências e apresentações multimídia • Ter conhecimentos de design e elaboração de páginas web • Saber realizar a manutenção de um espaço web em um servidor 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinar visualmente diferentes tipos de mídias • Criar materiais atrativos e de acordo com a faixa de idade de cada um • Produzir materiais que sejam visualmente agradáveis • Testar as mídias e estar preparado para alguns contratemplos • Ter habilidades de leitura e compreensão em um ambiente de hipertexto dinâmico e não sequencial • Saber realizar tratamento de imagem e som: editores gráficos, uso de scanner, gravação de som, vídeo digital, etc.
<p>Competência Informacional: Relacionada à busca, avaliação e utilização de informações.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer diferentes sites de busca • Conhecer e aprender a utilizar sites de download para programas, livros e filmes • Ter claro o que é informação e o que é conhecimento • Fazer juízos de valor informados e fundamentados sobre a informação obtida por meio de tecnologias digitais 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar diferentes fontes • Relacionar o conteúdo trabalhado com informações adicionadas coletadas • Comparar e selecionar as informações relevantes • Desenvolver técnicas e instrumentos para a busca, exame e seleção de informações na internet. • Construir informações confiáveis a partir de diversas fontes

A competência Computacional está relacionada aos conhecimentos básicos para se utilizar o computador. A Comunicacional envolve a expressão oral, gestual e escrita. A Informacional refere-se à busca, avaliação e utilização de informações. Por fim, a Multimídia diz respeito ao uso de diferentes tipos de mídia. Essas competências descritas por Behar *et al* (2013) apresentam os letamentos digitais de maneira mais técnica

Fazendo uma análise relacionando com o estudo de Selber (2004), as competências sugeridas por Behar *et al* (2014) se assemelham às habilidades Funcional que Selber (2004) apresenta em sua teoria de multiletramentos digitais, é o saber sobre as TDIC, pois muitas competências e habilidades de Behar *et al* (2013) referem-se mais a esse **saber** operar um dispositivo computacional, do que com o Crítico e o Retórico, que envolvem uma análise mais crítica cujo objetivo é a produção de conhecimentos.

Gilster (1997 citado por Freitas, 2010), sugere a proficiência em quatro competências básicas para se desenvolver os letamentos digitais que são as capacidades de: 1) fazer uma avaliação crítica de conteúdo, julgando o que se encontra na rede (Letramento Digital Crítico); 2) efetuar a leitura de acordo com o modelo não-linear ou hipertextual (Letramento Digital Funcional); 3) construir o conhecimento diante da web, ou seja, a partir de variadas fontes de informação (Letramento Digital Retórico); e 4) realizar buscas para lidar com o que ele chama de “biblioteca virtual” (Letramento Digital Retórico). Essas competências podem ser alinhadas com a classificação de letamentos sugerida por Selber (2004), e que coloquei no texto acima indicada entre parênteses ao final de cada capacidade.

Na próxima subseção explico como os letamentos digitais influenciam e são importantes para os processos de ensino.

1.2.4 LETRAMENTOS DIGITAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Compreendo que o processo educacional pelos quais as práticas pedagógicas, especialmente as que utilizam as ferramentas tecnológicas atuais, necessitam ser reorientadas em sua forma de compreender o mundo a partir desses outros paradigmas, que (re)significam e buscam (re)orientar a ação dos sujeitos professores e dos grupos sociais aos quais pertencem e se inserem. É preciso uma (re)invenção de letamentos que fomentem uma práxis política que possibilite a transformação do Ser humano, em Ser social no contexto digital, possibilitando a inserção de homens e mulheres na cultura digital tornando-os cidadãos

letrados digitais e não deixando-os, ainda, na condição de ‘refugiados digitais’²⁶, como muitas vezes, se pensam a condição dos professores.

A não linearidade, a interação e a troca de informação entre alunos e professores estão cada vez mais presentes tanto na vida escolar e social mais ampla. Apesar dos LD Operacionais de professor e dos letramentos digitais Funcional dos alunos, além da ‘pseudo’ inserção das TDIC no ambiente escolar, estes letramentos digitais parecem não ser suficientes para garantir o seu melhor aproveitamento. Sampaio e Leite (2004) mencionam que acostumados com cadeiras enfileiradas, lousa, giz e saliva, torna-se necessária uma “Alfabetização Tecnológica” do professor para que aprenda a lidar com as TDIC e a tirar proveito da infinita gama de informações pela rede mundial de computadores (SAMPAIO; LEITE, 2004). Aos professores, cabem, sem prévia consulta, acompanhar os aprendizes audaciosos nas TDIC e a transmutarem seus perfis profissionais e práticas pedagógicas, com ou sem condições físicas e estruturais das escolas, adaptando-se e adotando novas atitudes frente ao seu trabalho de docente.

Nesse novo perfil, ao professor, principalmente o de línguas, não faz mais sentido ser um mero repetidor de informação; o único convededor do conteúdo; um instrutor de regras; um ‘comandante’ autoritário; um avaliador de pacotes de informações assimiladas e reproduzidas pelo seu aluno. É esperado desse professor, e normalmente sem lhes dar condições para que se torne, assim como seus alunos, um multi-professor e multitarefas, que dê conta por si mesmos de todas as demandas que se impõem à ele.

Outras exigências são atribuídas a nós professores como, saber ser pesquisador; articulador do saber; gestor de aprendizagens; consultor e motivador da aprendizagem, além de serem letrados digitais críticos e criativos em ‘navegação’ e ‘exploração’ digital. Contudo, isso não ocorre da noite para o dia, isso requer tempo e qualificação especializada.

Se o professor como ‘indivíduo’ dentro da lógica cartesiana buscar por essas multqualificações e especializações, ótimo, esse professor se sairá bem em suas atividades profissionais e será considerado um letrado digital, mas se ocorrer o contrário, os ‘indivíduos’ professores, por inúmeras razões não buscarem por esses aperfeiçoamentos como isso pode repercutir no desenvolvimento de práticas letradas, e na árdua empreitada de ensinar línguas. No entanto, o que lhes sobram são seus LD Operacionais, muitas vezes, que podem não promover os eventos de LD para fins Profissionais.

²⁶ Essa expressão foi cunhada não se sabe, especificamente, por quem, mas representa uma espécie de cidadão que vive de forma ‘clandestina’ entre o digital e o convencional

Ao exigir do professor que ele busque por ele mesmo essa qualificação estamos abandonando-o à sua própria sorte e esperando dele atitudes e ações individuais, particulares que vão demandar objetivos pessoais e não coletivos, como são exigidos e postulados pelas Leis, Diretrizes e Parâmetros da Educação Básica, além da demanda social e cultural.

A dimensão educacional em seus processos múltiplos de construção de saber voltado para o ensino de línguas e mediado pela competência de letramentos digitais, como política de inserção social, representa um espaço inovador e formador de novas práticas letradas. A partir da efetivação dessa realidade, pode se contemplar, em diversos setores da organização social, e também escolar, o exercício da cidadania como expressão da liberdade e autonomia dos indivíduos, ou seja, um vir a Ser reconhecido socialmente.

Acredito que a trajetória evolutiva do pensamento científico possibilita embasar uma discussão, incipiente, mas, relevante, diante da emergência dos letramentos digitais em nossas práticas sociais. Parece-me importante destacar que o movimento de mudança paradigmática é fruto de uma discussão progressiva em busca de uma solução compartilhada. Os LD para fins Profissionais de ensino, conforme explícito mais detalhadamente na metodologia para a pesquisa que desenvolvo, estão inseridos nesse processo dialético que busca uma “visão de mundo” que vai adquirindo entusiastas.

No pensamento de Kuhn (1885), um novo paradigma de inovações está sendo criado, na intenção de se saber que existe algo inédito nas relações sociais, mas, ainda, é estranha aos indivíduos. O processo de letramento digital se assemelha com as “costuras” propostas pela epistemologia de Piaget (1974). A partir dos fragmentos, o sujeito (re)elabora o conhecimento. Dessa forma, ocorre o alargamento das capacidades do letramento, como numa atividade engendrada, nas quais os usos sociais dos diferentes dispositivos criam contornos que circulam dialeticamente por espaços cognitivos que inventam e (re)inventam novas formas de conceber o conhecimento.

Defendo que uma sociedade que fomenta a análise de suas práticas letramentos, especialmente, no uso de dispositivos digitais, como as TDIC, busca incluir seus participantes em uma nova lógica de inclusão que atenda a emergência das TDIC: “a inclusão digital representa um canal privilegiado para equalização de oportunidades da nossa desigual sociedade em plena era do conhecimento” (NERI, 2003, p. 6).

Diante disso, (re)afirmo que os letramentos digitais, ao possibilitarem ao sujeito a possibilidade de uma ampla navegação pelos mares dos múltiplos letramentos que circulam nossas práticas sociais, instaura um condicionamento cognitivo, social e, sobretudo, discursivo que o diferencia de formas significativas de práticas sociais tradicionais e as

formas de usos da cultura do impresso. Instaura-se, a meu ver, um novo espaço mais interativo e dinâmico, sem fronteiras, ágil, cheio de cores, o qual se configura como um novo espaço de construção do conhecimento.

Como abordo nas escolhas teóricas, os letramentos são termos que vêm se expandindo e têm sido usados para mostrar novas visões acerca de práticas sociais e letradas para se ler o mundo e para escrevê-lo, em diferentes arenas teóricas; mas de um modo geral, significa competência e conhecimento específico em determinada área (BARTON, 2007).

As visões mais genéricas de letramentos vêm do ambiente educacional no qual os letramentos são tradicionalmente compreendidos e ensinados; assim, as definições existentes são normalmente ligadas às práticas escolares de capacitar o aprendiz para uma alfabetização positiva. Entretanto, não são somente os educadores que estão interessados nos letramentos, inúmeras outras áreas também apresentam uma visão complexa sobre os letramentos e que podem contribuir para o seu aprofundamento, tais como a aprendizagem em comunidade, no trabalho, e aprendizagem de adultos que retomam seus estudos.

Outros conceitos de letramentos importantes para o andamento de essa pesquisa são o de Barton e Hamilton (1998) ao afirmarem que antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, os letramentos são práticas culturais, sócio e historicamente estabelecidas que permitem, aos sujeitos, apoderarem-se de suas vantagens e, assim, participar efetivamente, ao decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica.

Xavier (2005) destaca, como características de um indivíduo plenamente letrado, a sua capacidade de enxergar para além dos limites do código, de fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política. Aqui, me contraponho a Xavier, porque essa ideia parece determinar uma plenitude ou completude de letramentos, que está claro, nas teorias apresentadas, não existirem por esses serem um processo contínuo e constante, estabelecido e constituído nas relações e práticas sociais, são sempre um ‘vir a Ser’ letrado em determinadas práticas estabelecidas socialmente e que não são estáveis, e, sim, se encontram em constantes mudanças, especialmente pelas tecnologias criadas pelo homem em sua relação com o mundo.

Para Castells (2010) a metáfora que mais delimita o estado social atual é a de sociedade em rede. O autor ressalta que as redes constituem a nova morfologia social das nossas sociedades, e a difusão da lógica das redes modifica substancialmente a operação e as consequências dos processos de produção, comunicação, experiência, poder e cultura.

Apesar do uso das TDIC estar, ainda, vinculado à mera transferência do fazer coisas tradicionais de maneira diferente, quer dizer, as pessoas continuam a enviar mensagens para manter contato com amigos e parentes, contudo em novos dispositivos. Por outro lado, as tecnologias têm proporcionado outras possibilidades para que as pessoas se engajem em atividades nunca experimentadas porque, antes, não existiam (BARTON, 2010).

O centro dessas ideias são as redes sociais, ou seja, a colaboração e a participação em comunidades de usuários. *Blogs* são exemplos de atividades de novas escritas na internet; o *Facebook* como o lugar onde as pessoas interagem, se divertem, se mobilizam, dialogam, se comunicam, ainda, prioritariamente, por meio de letramentos de escrita tradicional apesar dos recursos multimodais possibilidos nessa rede social.

As tecnologias potencializaram as conexões e as pessoas estão aproveitando, cada vez mais, os novos propiciamentos que elas podem oferecer e desenvolvendo novas práticas de letramentos (BARTON, 2010). Mesmo com tantos propiciamentos das TDIC, os letramentos digitais centrados na escrita tradicional parecem permanecer como preferência nas interações dialógicas de participação social em rede.

Assim, na perspectiva de compreender os letramentos, apenas expor os sujeitos aos diversos usos e meios das TDIC que circulam na sociedade não garante a depreensão automática ou autônoma das relações letradas que estão envolvidas no uso das TDIC. Por essa razão, Street (1995) argumenta e sugere um modelo ideológico e alternativo de letramento que ofereça uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramentos em acordo com os contextos envolvidos, por considerar os letramentos como práticas sociais, e não simples habilidades técnicas e neutras.

Para Street (1995), o modelo ideológico evidencia as questões culturais e ideológicas que são “invisibilizadas” (STREET, 2003, p. 111) no modelo autônomo que servia à ideologia de domínio das classes burguesas sobre as operárias, para a alienação do proletariado do que à emancipação social. Portanto, a abordagem sociológica dos letramentos ressalta o papel do contexto, melhor explicando, dos efeitos do letramento em virtude da variação dos contextos sociais, que levam ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, analisados a partir de eventos de letramentos que ocorrem dentro de diversas práticas letradas (HEATH, 1982; STREET, 2003).

Recorro a Castells (ibid.), para explicar que as tecnologias informacionais influenciam e determinam práticas sociais, bem como as práticas em sociedade influenciam e determinam mudanças nas tecnologias informacionais, em um fluxo contínuo de interação e (co)determinação. Pode-se inferir que o computador se constituiu pelo desejo humano de

controlar a linguagem e simular o processamento da mente humana, estando aí imbricadas as relações pensamento-lingua(gem) (VYGOTSKY, 1989). No entanto, depois de criado, o computador, com base em cálculos, algoritmos e linguagens não-humanas ou quase-humanas, ele passa a influenciar o modo de ser e pensar da sociedade que o criou (CASTELLS, 1999, p. 40). Ao trazer novas possibilidades de interação intersubjetiva e ao (re)significar os meios de circulação dos discursos em sociedade, novas práticas sociais de letramentos emergem de novas formas de leitura e escrita, como a hipertextual, por exemplo.

As práticas de letramentos são mediadas por dispositivos institucionais que impõem as ideologias que permeiam os letramentos sociais desenvolvidos. Para melhor compreensão de como somos capturados pelos dispositivos institucionais e físicos, apresento, a partir da ideia de Foucault (1982) sobre os dispositivos, como eles são configurados política e ideologicamente.

Os dispositivos institucionais são configurados por estratégias políticas e estão exemplificados em Foucault (1982), que afirma que a superação ou desativação de um ou outro dispositivo se estabelece na retomada do que foi capturado pelas estratégias políticas, ou seja, trata-se de estabelecer uma relação que possibilite à educação formal não ignorar os usos sociais externos feitos pelos professores com as tecnologias, e sim qualificar os professores para que estejam habilitados a usar as TDIC de forma profissional, no ambiente formal de sala de aula, reduzindo a discrepância entre o que tanto alunos quanto professores são capazes de fazer com as TDIC fora desse contexto formal.

Em virtude disso, o professor deve conhecer as potencialidades das TDIC para aprimorar e promover o ensino de línguas considerando o saber dos alunos sobre esses meios, pois o modo como ambos as utilizam fora do ambiente escolar pode contribuir para a qualificação e diversificação das atividades que realizam para ensinar seus alunos a irem além do acesso e da conexão.

É preciso saber avaliar e refletir sobre o modo como a educação formal básica tem lido com o processo de inserção das TDIC na sala de aula e avançar nas discussões pertinentes à qualidade do acesso, pensar no ‘como’ e ‘para quê’ as TDIC podem ser utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas e em que medida podem efetivamente contribuir para a formação linguística dos jovens.

1.2.5 LETRAMENTOS DIGITAIS: DOS OPERACIONAIS AOS PROFISSIONAIS

As rápidas e constantes transformações tecnológicas que ocorrem em nossa sociedade moderna impõem novos ritmos para a comunicação que exigem do professor a aquisição de novas competências baseadas na conscientização e integração do uso das TDIC e a diversidade cultural existente nas salas de aulas. O fato de o professor dominar as TDIC, conhecendo-as e sabendo utilizá-las socialmente, possibilita aplicá-las em suas aulas, constituindo o que denominei **LD Operacionais no ensino** que são uma parte importante dos **LD** que denomino **para fins Profissionais no ensino**.

Acontece que o professor, além do domínio das ferramentas tecnológicas para uso efetivo e eficiente do computador para seu benefício, necessita, também, de habilidades associadas à sua atividade profissional, a atividade docente, isto é, capacidade para elaborar materiais e tarefas relevantes para os alunos, adaptando a novos formatos e processos de ensino aos já existentes. Mas, não é simplesmente usar as TDIC em sua atividade docente como uma ferramenta para auxiliá-lo apenas na preparação de suas aulas em benefício próprio, ou mesmo na apresentação dos conteúdos em sala de aula. Nesse caso, o professor estaria usando seu conhecimento das TDIC associado ao seu conhecimento didático, mas simplesmente como se fosse uma ferramenta de trabalho. Ou seja, não basta apenas usar as tecnologias como suporte para a informação.

É desejável que o professor desenvolva de forma satisfatória os **LD para fins Profissionais no ensino**. Ele precisa, além do conhecimento da docência, das TDIC, de habilidades de comunicação, de estar aberto a novas propostas e sugestões, de ser capaz de se adaptar a características e condições de seus alunos, para poder acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. O professor também deve ter consciência das diferenças interculturais existentes entre os discentes que são provenientes de diversos contextos e culturas existentes, além de reconhecer a identidade cultural que deve dar a cada aula.

De uma forma mais ampla, envolve a compreensão da gênese da cultura digital instaurada na sociedade e, sobretudo, no ensino, suas relações com a prática docente e suas possibilidades para a formação do conhecimento por parte dos alunos e a interatividade dentro e fora da sala de aula.

Um professor com **LD Operacionais** necessita de habilidades adicionais associadas ao uso didático dessas tecnologias em seu trabalho profissional. Ele necessita incorporar novas práticas associadas ao uso didáticos das TDIC de maneira que esse uso se torne

espontâneo, automático, incorporado às sua prática diária em sala de aula, complementando seus **LD Operacionais no ensino**, constituindo seus **LD para fins Profissionais no ensino**.

Um dos aspectos centrais no trabalho de incorporação das TDIC no ensino de línguas refere-se ao ‘saber fazer’ escolhas conscientes das tecnologias. A consciência de qual tecnologia deve ser usada para se trabalhar um determinado assunto parece ser uma importante competência relacionada não apenas com o uso em si, mas também com (re)conhecimento da tecnologia e suas potencialidades para se trabalhar um determinado conteúdo. Dessa maneira, a expansão do repertório tecnológico de docentes não refere apenas ao domínio da técnica de diferentes tecnologias, mas também a seu uso profissional em seu cotidiano como professor.

Diante das perspectivas e categorias de letramentos digitais apresentadas e proporcionadas pelos diversos dispositivos que compõem as TDIC, incluindo os institucionais como os cursos de formação de professores, um estudo realizado por Nau *et al* (2013) aponta que há limitações no processo de incorporação das TDIC às práticas pedagógicas por parte de professores, sobretudo, relacionadas ao modo como eles as utilizam com seus alunos. As atividades desenvolvidas em sala de aula dificilmente envolvem as tecnologias para a aprendizagem colaborativa, para incentivar a construção autônoma de conhecimentos, para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade dos alunos, na intensão de transformar o modelo educacional instituído e tão desgastado.

Lara e Magalhães (2010) denotam que

(...) os usos que os professores fazem das TIC, além de restritivo, ainda está muito ligado à ideia das TIC como uma mesma tecnologia educacional reinventada, ou seja, um quadro-negro ou um projetor de transparências adaptados ao computador, sem que, de fato, a presença material das TIC traga alguma modificação ou inovação das práticas pedagógicas (LARA E MAGALHÃES, 2010, p.11).

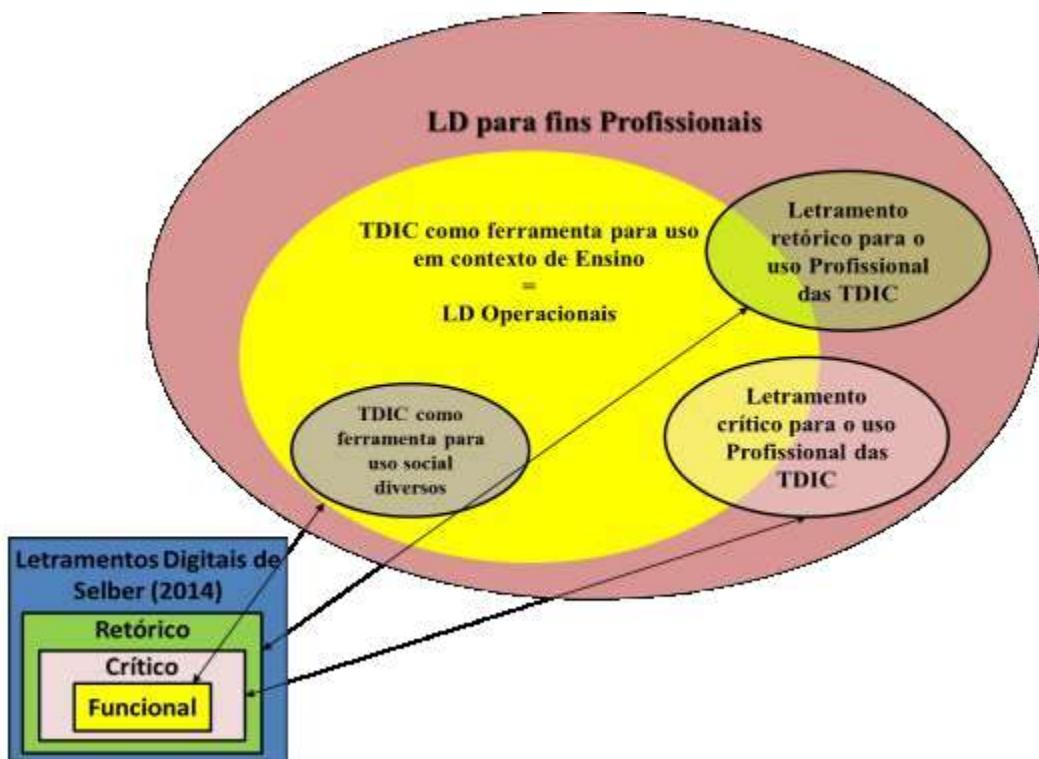
O que Magalhães (2010) explica reforça a ideia de que os modos como docentes e discentes se apropriam das TDIC são diferentes e as práticas pedagógicas devem considerar isso, uma vez que os propósitos e objetivos de uso das TDIC por alunos e professores podem ser diversos, isso porque entre os alunos o processo de apropriação parece ser mais intuitivo e autônomo, enquanto que os dos professores devem ser conscientes, com objetivos bem delineados e previamente traçados no caso de ensino de línguas. Para Tapscott (1999) a razão disso reside no fato de que,

(...) para os jovens, o “visível” da tecnologia não é o recurso em si, e sim o que podem fazer com ele, ou seja, os jovens veem informação, jogos, aplicações, serviços, amigos e protagonistas. (...) Nesse sentido, a tecnologia é completamente transparente para eles. (...) Eles sentem-se confortáveis

interagindo com as tecnologias, vão aprendendo e descobrindo como funciona à medida que essa interação acontece, à medida que brincam, comunicam-se, trabalham e criam (TAPSCOTT, 1999, p.37, citado por BONILLA, 2005, p.85).

Assim como explicita Bonilla (2005), deveria ser dessa forma o uso de tecnologias para torna-las amplamente utilizadas como recursos auxiliares ao ensino-aprendizagem. O que não representa dizer que devam ser o centro ou o objetivo da aprendizagem, mas sim, analisados e avaliados como dispositivos ou aparatos importantes e significativos para a mediação do processo de ensinar e aprender uma língua. O professor e as instituições de ensino precisam aprender sobre as TDIC para compreender que elas e seus dispositivos, como, por exemplo, os *smartphones*, que hoje são a preferência entre os jovens, podem ser importantes para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso a conscientização de todos os envolvidos com esse processo, mas essa só ocorrerá mais facilmente, quando houver a qualificação específica que leve ao **letramento digital para fins Profissionais no ensino**, como defendo em minha pesquisa, no intuito de compreender como usá-las em sala de aula e para perceberem que esses dispositivos não são nocivos e sim aliados importantes.

Figura 4 – Letramentos digitais para fins Profissionais no ensino



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

A Figura 4 apresenta os elementos que deveriam fazer parte dos letramentos digitais de professores os **LD para fins Profissionais no ensino**. Os professores devem empregar os

LD Operacionais no ensino, utilizando as TDIC não apenas como ferramentas auxiliares em suas atividades docentes, mas de uma maneira profissional, sabendo qual a melhor maneira de empregá-las em função do tipo de atividade que deseja realizar (Crítico) e agindo como produtores reflexivos de ações sociais com elas (Retórico).

No Quadro 6 é apresentado um resumo relacionando as teorias de Selber(2004) e Behar *et al* (2013) com os conceitos de **LD Operacionais e Profissionais** descritos nesse trabalho. Nele é possível verificar que as competências destacadas por Behar *et all* (2013) podem ser relacionadas aos parâmetros de avaliação dos LD por parte de Selber (2004). O professor, sujeito letrado Funcional, que possui o conhecimento de como usar as ferramentas digitais nas variadas competências, busca atingir seus objetivos de ensino-aprendizagem, tendo percepções das convenções sociais que permeiam esse uso, gerenciando suas atividades e resolvendo possíveis problemas tecnológicos que surgem em suas práticas, tal qual um professor ao empregar seus **LD Operacionais em atividades profissionais**.

O professor, sujeito letrado crítico, já internalizou a capacidade de avaliar criticamente suas ações e o meio que o cerca, e dentre as competências que desenvolverá, consegue entender melhor os contextos de uso das TDIC, sabendo avaliá-las, escolhendo as mais adequadas aos conteúdos sendo trabalhados. Ele entende as representações que seus alunos fazem das TDIC em seu imaginário e dos modelos culturais que essas TDIC influenciam.

Ao expandir na avaliação das suas habilidades, o sujeito letrado retórico comprehende que a persuasão permeia os diversos contextos de uso e ideologias, agindo socialmente, empregando atividades determinantes ou deliberativas por meio de TDIC para provocar mudanças sociais, refletindo de maneira consciente os objetivos de suas ações do ponto de vista social e não apenas técnico.

Quadro 6 - Quadro Resumo dos conceitos de Letramentos Digitais

Selber (2004)			Behar et al (2013)					Bacalá (2017)	
	Parâmetros	Habilidades	Competências				TIPOLOGIA	PERFIL	
			Computacional	Comunicacional	Multimídia	Informacional			
sujeto letrado retórico	Persuasão	Compreende que a persuasão permeia os contextos que modelam as interfaces, de modo implícito e explícito, percebendo que envolvem forças e estruturas maiores, por exemplo, contextos de uso, ideologias, entre outras.	Agir socialmente	Usar as TDIC para provocar mudanças sociais	Fazer contribuições relevantes	Producir materiais agradáveis e eficientes	Desenvolver técnicas e novos mecanismos de busca mais efetivos	Letramentos Digitais para fins Profissionais	Usar as TDIC de modo profissional, crítico e reflexivo para o ensino de línguas, escolhendo-as adequadamente de acordo com as tarefas planejadas, formando o pensamento crítico nos alunos.
	Deliberação	Percebe que os problemas de projetos de interface ocorrem por falta de definição e suas soluções são argumentos representacionais os quais são acessíveis por meio de diversas atividades determinantes ou deliberativas.							
	Reflexão	Articula o conhecimento de modelagem de interface de maneira consciente e submete suas ações e práticas a uma avaliação crítica							
	Ação Social	Vislumbra a modelagem de interface como uma forma de ação social e não apenas técnica							
sujeto letrado crítico	Modelo Cultural	Investigação de perspectivas dominantes que modelam os modelos culturais das TDIC e seus dispositivos	Avaliar criticamente	Saber avaliar as TDIC e escolher as adequadas	Avaliar conteúdos e escolher os adequados	Escolher conteúdos relevantes	Avaliar o conteúdo obtido nas pesquisas	Letramento Digital Operacionais	Uso das TDIC como ferramentas operativas para agilizar o planejamento, preparo e execução das aulas, para auxiliar o trabalho do professor.
	Contextos de uso	Compreensão dos contextos de uso como um aspecto inerente às TDIC e que auxiliam a contextualizá-las e constitui-las							
	Forças Institucionais	Compreensão de forças institucionais que modelam o uso das TDIC							
	Representações populares	Investigação de representações das TDIC no imaginário coletivo							
sujeto letrado funcional	Fins acadêmicos	Uso das TDIC para atingir objetivos de ensino-aprendizagem	Saber usar a ferramenta	Aprender o uso competente da TDIC	Conhecer as ferramentas de comunicação e saber usá-las	Conhecer e usar ferramentas de multimídia	Conhecer sites de busca e saber operá-los		
	Convenções sociais	Percepção de convenções sociais que determinam o uso das TDIC							
	Discursos especializados	Engajamento nos discursos especializados relacionados às TDIC							
	Atividades gerenciais	Gerenciamento inteligente de habilidades técnicas no mundo online							
	Problemas Tecnológicos	Resolução de problemas tecnológicos de forma estratégica e determinada							

Fonte: Adaptado pela autora da pesquisa

A capacidade apresentada pelos sujeitos letrados para além do **LD para fins Operacionais no ensino** incluem a habilidade Crítica e Retórica e que vão ao encontro do uso profissional crítico e reflexivo das TDIC, ajustando as atividades planejadas para o ensino. Dessa forma, pode possibilitar a formação de um pensamento mais crítico nos alunos, provocando mudanças sociais. E é esse tipo de letramento que denomino **LD para fins Profissionais no ensino**.

2 PROPOSTA METODOLÓGICA

Neste capítulo, exponho a metodologia utilizada nessa pesquisa, apresentando os aspectos que a fundamentam e os passos necessários para sua execução. Descrevo a natureza e o cenário da pesquisa, os participantes, a coleta de dados e os critérios para a análise.

Apesar de optar por uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, apresento a tabulação de alguns dados quantitativos por julgar que ilustram de maneira mais objetiva e clara o perfil dos participantes da pesquisa e seus letramentos digitais.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

De acordo com Fonseca (2002), a ciência é um modo particular e peculiar de conhecer a realidade e o mundo.

É o saber produzido através do raciocínio lógico associado à experimentação prática. Caracteriza-se por um conjunto de modelos de observações, identificação, descrição, investigação, experimental e explanação teórica de fenômenos. O método científico envolve técnicas exatas, objetivas e sistemáticas. Regras fixas para a formação de conceitos e para a condução de observações, para a realização de experimentos e para a validação de hipóteses explicativas. O objetivo básico da ciência não é o de descobrir verdades ou de se constituir como uma compreensão plena da realidade. Deseja fornecer um conhecimento provisório, que facilite a interação com o mundo, possibilitando previsões confiáveis sobre acontecimentos futuros e indicar mecanismos de controle que possibilitem uma intervenção sobre eles (FONSECA, 2002, p. 11).

Assim sendo, esse estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas na medida em que não se preocupa com a representatividade numérica, mas, primeiramente, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. A pesquisa qualitativa se ajusta ao perfil desse estudo por abranger uma série de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os elementos de um complexo sistema de significados. A abordagem qualitativa é apropriada quando for importante para a pesquisa o entendimento sobre o contexto sociocultural e sobre as interações entre os participantes. É a abordagem mais qualitativa que se opõe ao pressuposto de um modelo único de pesquisa que atenda a todas as ciências, em virtude, de as ciências sociais terem suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia apropriada a elas.

Por ser uma pesquisa de caráter subjetivo, voltada para os processos envolvidos na investigação de professores de línguas ‘em-serviço’, no uso das TDIC e em contextos emergentes e complexos que rodeiam o ensino de línguas na Educação Básica, imergi na

“Epistemologia Qualitativa (GONZÁLES REY, 2005)”. Essa epistemologia privilegia os processos envoltos e observáveis no contexto de ensino de línguas, em que considero os sujeitos participantes da pesquisa, professores em serviço, bem como suas experiências que se consolidam em seus diferentes saberes e fazeres e que se mostram ao ensinarem línguas em contexto formal.

Para sua realização, adoto uma perspectiva interpretativista por representar, segundo Moita Lopes (1996), um “foco de investigação diferente, revelador, de novas descobertas, que a pesquisa positivista não consegue alcançar” (MOITA LOPES, 1996, p.22). Opto por esse caminho interpretativista, visto que nos encontramos em um momento de fluidez de conceitos e verdades, no qual Bogdan e Biklen (1994) afirmam representar uma posição intelectual que reivindica o fato de vivermos em um período Pós-Moderno, um tempo histórico real que difere da Modernidade objetiva e segura. Bogdan e Biklen (1994) destacam:

Durante a Modernidade, tentava-se explicar a condição humana e o progresso pela crença nas virtudes do racionalismo e da ciência objetiva, pela ideia de um ‘eu’ estável, consistente e coerente e pelo recurso à abordagem positivista do conhecimento e crenças que se mantinham firmes no Ocidente desde a ‘época das luzes’. Por sua vez os pós-modernos defendem que esses tipos de fundamentos não fazem mais sentido (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45).

Diante da explicação de Bogdan; Biklen (1994) destaco outra natureza importante a ser observada e analisada sob o viés da Pós-Modernidade que é a sua influência nas metodologias qualitativas, que Bogdan e Biklen (1994) afirmam ter modificado o entendimento da natureza, da interpretação e o papel do investigador qualitativo, como um intérprete do que está posto.

O caráter qualitativo que norteia essa pesquisa se pauta pelas cinco características da investigação qualitativa proposta por Bogdan e Biklen (1994) e que explicam os procedimentos que esquadram as questões pertinentes ao ambiente educacional.

As características das pesquisas qualitativas, apontadas por Bogdan e Biklen (1994), são:

- “Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47)”. Nesse caso os investigadores inserem-se em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas e despendem elevada quantidade de tempo nessa atividade. E o significado desses atos, gestos ou palavras observadas

depende do ambiente em que ocorre. Não é necessário aos investigadores que utilizem equipamentos de vídeo ou áudio, basta um bloco de apontamentos e um lápis.

- “A investigação qualitativa é descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48)”. Os dados coletados são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação podem conter citações feitas com base nos dados para exemplificar e substanciar a apresentação, tais como transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros. Se a intenção do pesquisador é captar todos os detalhes de um contexto, o melhor método de coleta de dados é a descrição.
- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)”. A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores (ROSENTHAL; JACOB, 1968 citado por BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).
- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.50)”. Os dados ou provas não são obtidos com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando.
- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.50)”. Os investigadores interessam-se pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, isto é, pela “perspectiva dos participantes”.

Entretanto, nem todas as pesquisas qualitativas respeitam essas características com o mesmo rigor, abrindo mão de uma delas ou mais. A intenção da pesquisa qualitativa em educação é questionar continuamente os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber suas experiências, a forma como as interpretam e o modo como estruturam o mundo social em que vivem.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores qualitativos devem estabelecer estratégias e procedimentos que lhes permitam considerar as experiências dos sujeitos participantes. Esse processo de condução de investigação qualitativa representa uma espécie de diálogo entre os pesquisadores e os respectivos sujeitos pesquisados, desde que sejam abordados de maneira neutra.

As características qualitativas explicitadas se coadunam com a pesquisa realizada visto que estão presentes no tipo de investigação que apresento: o contexto intrínseco e extrínseco à sala de aula de línguas na Educação Básica que forneceu os dados coletados.

Outro objetivo desse tipo de pesquisa qualitativa é analisar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Minayo (2001) defende que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à simples operacionalização de variáveis exatas.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela objetivação de fenômenos; hierarquização de ações como: descrever, compreender, explicar com precisão as relações entre o global e o local envolvidos em determinado fenômeno; é a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; é o respeito ao caráter interativo entre os objetivos almejados na investigação, orientações teóricas e os dados empíricos; busca por resultados fidedignos aos dados coletados e opõem-se ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Por ser minha intenção proporcionar maior familiaridade com o problema e torná-lo explícito, a pesquisa, além de se inserir na abordagem qualitativa seu objetivo, circunscreve-se ao interpretativo-exploratória com momentos explicativos.

Na investigação qualitativa que proponho as estratégias mais representativas são: a) a observação dos próprios participantes, b) eu como pesquisadora presente no mundo das pessoas que foram mobilizadas para a pesquisa, conhecendo-os e estabelecendo uma relação de confiança, para estabelecer um registro sistematizado do que escutei e observei; e c) a entrevista não estruturada, mas aberta, não diretiva e de estrutura flexível, que, por um lado, exigiu que passasse um tempo com os entrevistados tanto formulando perguntas quanto registrando as respectivas respostas, que em função de seu caráter flexível, possibilitou aos sujeitos participantes responderem em consonância com suas perspectivas pessoais e a mim, como investigadora, reformular as perguntas a partir das respostas dadas.

No subcapítulo seguinte, apresento como os dados foram coletados para dar respaldo científico para minha investigação, traçando o cenário da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos de coleta de dados aplicados.

2.2 CENÁRIO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O cenário da pesquisa são escolas públicas de Educação Básica. Trata-se de um estudo da relação entre professores ‘em’ serviço e das habilidades constitutivas dos letramentos digitais que possuem com as TDIC para o ensino de LI.

O meu trabalho de pesquisa se constituiu em seis etapas principais, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Etapas da pesquisa



A primeira consistiu na seleção dos participantes investigados, considerando o interesse em participarem e mediante prévia autorização de suas participações na investigação que propus como também a elaboração ao questionário estruturado e das questões aplicadas nas entrevistas.

A segunda respaldou-me na aplicação de questionários para desvendar o tipo de domínio que os participantes têm das TDIC e que conjunto de habilidades possuem ou desenvolvem em relação a elas no contexto de ensino de línguas. Na sequência, a terceira etapa vislumbrou a captura das impressões observadas nas entrevistas individuais realizadas com os participantes que vivenciam experiências práticas com o problema pesquisado, em que gravei com o consentimento antecipado dos participantes, ou gravadas pelo próprio participante, no caso de respostas obtidas por meio do *Whatsapp*. A etapa seguinte, consistiu nas gravações de narrativas, de quatro professores formadores que foram convidados a descrever algum(ns) momento(s) de letramentos digitais que eles tenham aplicado em suas aulas, apontando suas impressões. Ainda, nessa mesma etapa, acompanhei, na prática de sala de aula, alguns momentos de aulas que pudessem evidenciar os letramentos digitais dos professores.

As duas últimas foram as etapas de preparação dos dados para a análise e etapa de análise e apresentação dos resultados.

Como foram aplicados três instrumentos de pesquisa, além de mais algumas observações de práticas de letramentos digitais, que serão apresentados no subcapítulo a seguir, obtive uma razoável quantidade de dados suscetíveis a análises baseadas nos conceitos teóricos que embasam o meu trabalho de pesquisa. Algumas notas de campo foram, por mim, realizadas com base nas observações feitas, ao longo do processo de coleta de dados, e receberam atenção especial nos momentos de proceder com as análises.

A natureza heterogênea dos dados aponta para a importância da categorização entre eles como procedimentos de análise, para que eu pudesse conseguir descrever, de modo detalhado e preciso, os resultados da investigação, evidenciando a complexidade do contexto em que se deu a pesquisa. Segundo Duarte (2009, p. 21), a “obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados” A triangulação dos dados é um recurso de análise que permite comparar informações de tipos de fonte diferentes com o objetivo de se confirmar ou não uma determinada asserção, conforme justifica Bortoni-Ricardo (2008), pois permite explorar os dados com mais confiança dando mais credibilidade à pesquisa.

Seguindo Günther (2006), utilizei diferentes abordagens metodológicas, a triangulação, para prevenir possíveis distorções relativas à aplicação de um único método de geração de dados. Figaro (2014, p.128) destaca que a abordagem da triangulação serve aos objetivos da pesquisa e, nesse sentido, contribui para que os resultados alcançados possam ser verificados a partir de variados aspectos.

O termo “triangulação” tem se ampliado para os métodos mistos, com a construção de desenhos de pesquisa que permitem combinar métodos quantitativos e qualitativos. (DUARTE, 2009). Os métodos qualitativos e os quantitativos podem combinar-se de diferentes formas numa mesma investigação, que pode se realizar num plano de estudo/investigação ou até mesmo na análise de dados e na articulação de resultados.

No desenho sequencial, o investigador utiliza inicialmente um método, e posteriormente outro método. As duas fases são separadas. O investigador pode começar com um método quantitativo e prosseguir com um estudo qualitativo, que é o caso de minha pesquisa. Duarte (2009) menciona que uma das formas de combinar quantitativo e qualitativo, que consiste na sua articulação nos resultados da investigação. E complementa que:

[N]a ‘triangulação centrada num conjunto de dados’, existindo um grupo de indivíduos que preenche um questionário e responde a entrevistas, a análise destes dois métodos procede-se através da frequência e da distribuição da amostra (no caso do questionário) e através da criação de uma tipologia (no caso das entrevistas). Por fim, conjuga-se e compara-se a distribuição das respostas e a tipologia. (DUARTE, 2009, p.19)

Dessa forma, usei a estratégia de triangulação para articular a primeira etapa da pesquisa de método quantitativo, cujo instrumento de pesquisa é o questionário fechado de múltipla escolha, à segunda fase, que usa métodos qualitativos. Na fase qualitativa mobilizei diferentes instrumentos de pesquisa: a entrevista com o roteiro de perguntas abertas e a elaboração das narrativas apresentando o dizer do participante da pesquisa, possibilitando que, ao narrar os fatos por ele vivenciados, pudesse esclarecer possíveis pontos polêmicos deparados na aplicação dos instrumentos.

2.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Nessa seção, explico os instrumentos de pesquisa aplicados caracterizando cada um deles e justificando suas aplicabilidades.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de: questionários estruturados; e entrevistas individuais semiestruturadas divididas em duas partes: questões pré-elaboradas e

narrativas sobre um evento de letramento digital que o participante tenha aplicado em suas aulas.

Os questionários foram aplicados aos professores entrevistados com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos relacionados com os Letramentos Digitais do entrevistado e como ele o aplica no ensino de línguas.

O questionário foi construído durante o planejamento da pesquisa visando usar as respostas para descrever, além dos perfis dos pesquisados, os tipos de letramentos digitais que eles possuem ou mobilizam em seu dia-a-dia. Assim, a construção do questionário foi um procedimento técnico que exigiu uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Outra técnica de coleta de dados que empreguei foi entrevista que “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como suas explicações ou pensamentos a respeito de coisas precedentes” (SELLTIZ *et al* citado por GIL, 2008, p.109). Por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos podendo afirmar que momentos importantes, do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, foram obtidos mediante sua aplicação.

Como afirma Gil (2008, p. 109), a entrevista “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Esse foi um momento de interação social que se estabeleceu junto aos entrevistados. Houve uma espécie de diálogo assimétrico, em que busquei coletar informações que fornecesse os dados e como fonte de informações relevantes. Linguistas aplicados, psicólogos, sociólogos, pedagogos e diversos outros profissionais buscam investigar, para melhor compreensão do homem na vida social e de seu ambiente, valendo-se dessa técnica, não apenas para coletar dados, mas também para elaborar diagnósticos e orientações.

O objetivo da utilização da entrevista em minha pesquisa foi para obter dados, que muitas vezes escapam aos questionários fechados buscando novas informações ou fatos complementares e importantes, sobre a utilização que os participantes fazem das TDIC, como ferramentas úteis para o ensino-aprendizagem de línguas e como possibilitadoras de níveis de letramentos digitais mais complexos dos entrevistados.

A aplicação dos variados instrumentos contribuiu para agregar às informações obtidas, a partir da emergência de impressões dos participantes pesquisados sobre o tema da pesquisa, aspectos confiáveis, representativos e importantes para a validação da pesquisa. Além disso, pôde fornecer a possibilidade de se confirmar informações, proporcionando o agrupamento de descobertas semelhantes, advindas dos diferentes instrumentos de coleta de dados.

Assim, analiso os dados dos três instrumentos, conforme apresentados no Quadro 7 – Dados da Pesquisa, com a intenção de chegar a categorias, temas, tópicos ou padrões de comportamento que me permitissem responder às perguntas de pesquisa apresentadas.

Quadro 7 – Dados da Pesquisa

INSTRUMENTO DE PESQUISA	DADOS GERADOS
Questionários estruturados	Respostas às questões fechadas formuladas objetivando traçar um perfil dos participantes a serem investigados.
Entrevistas semiestruturadas	Verbalizações e comentários dos professores ao responderem às questões formuladas, possibilitando se posicionarem com relação as TDIC, considerando suas experiências, sucessos e dificuldades deparadas nos eventos de prática de letramento digital.
Narrativas	Descrição de momentos de letramento digital aplicados pelo professor participante em suas aulas segundo o seu próprio ponto de vista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

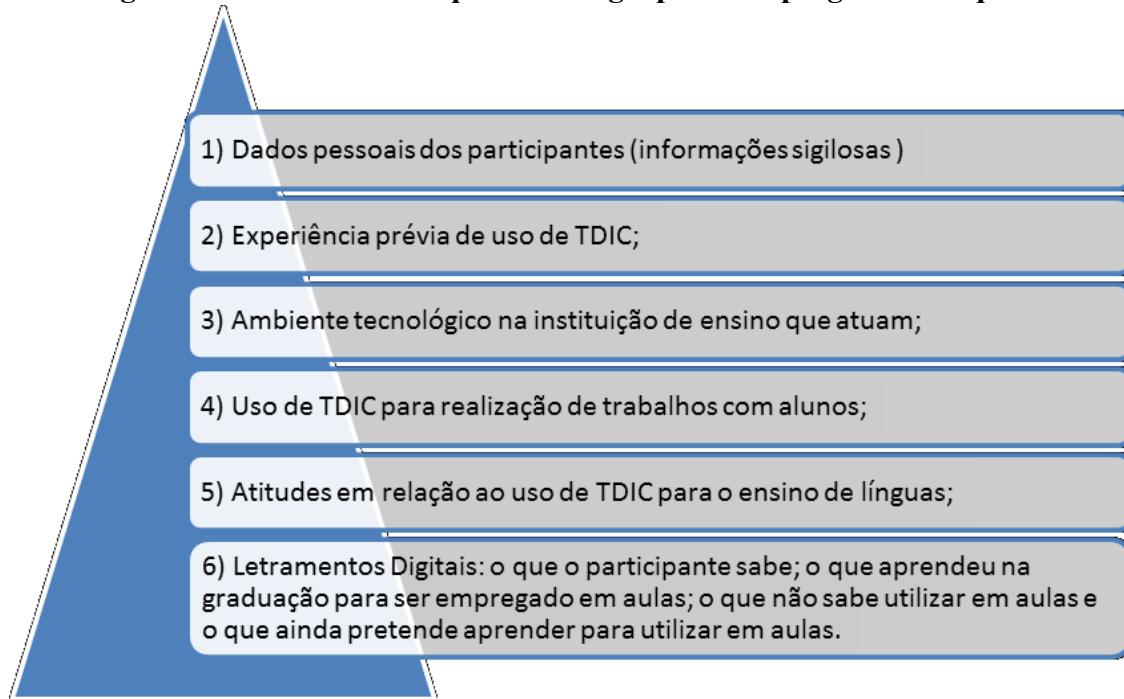
O quadro representa de maneira mais objetiva os instrumentos de coleta associados aos dados que deles foram gerados para a posterior análise desse dados.

2.3.1 QUESTIONÁRIOS

A aplicação dos questionários ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2016 e contou, a princípio, com a participação de vinte e um(a) (21) professores(as) de línguas, da Educação Básica pública (municipal). Embora o questionário tenha sido aplicado para um total de 21(vinte e um) participantes iniciais que foram resguardados pelo sigilo. Esse número se reduziu bastante e alguns foram deixados de lado nos demais instrumentos de coleta, não por vontade minha como pesquisadora, mas pelo desinteresse em continuarem como participantes, o que configura uma grande dificuldade para as pesquisas desse universo da educação básica.

Os questionários foram elaborados contendo perguntas visando mapear o perfil dos participantes e outras com respostas sobre suas atitudes que possibilitam delinear as categorias de letramentos digitais dos participantes. Embora Gressler (2003) aponte algumas desvantagens no uso de questionários como ferramentas de pesquisa, entendo que, no caso da minha pesquisa, elas foram superadas pelas vantagens, pois os questionários se mostraram instrumentos bastante versáteis e com baixo custo e possibilitaram uma rápida obtenção de resultados. As perguntas foram agrupadas em seis dimensões que são mostradas na Figura 6.

Figura 6 – Dimensões em que foram agrupadas as perguntas do questionário



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os questionários podem ser visualizados no Apêndice C. Conforme indicam as partes 5 e 6 do questionário, os entrevistados foram estimulados a assinalar, para cada afirmativa entre as dimensões específicas, sua opinião usando como respostas o “discordo totalmente”, “discordo”, “não concordo nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”.

A figura ilustra e apresenta os objetivos de cada uma das partes que configuraram as perguntas feitas nos questionários aplicados.

2.3.2 ENTREVISTA

As entrevistas foram realizadas e objetivaram contribuir para o esclarecimento dos significados atribuídos pelos participantes às suas próprias práticas pedagógicas e seus

letramentos digitais. Foram consolidadas individualmente com 8 participantes, entre os 21 que responderam ao questionário. Esse número foi obtido, entre os participantes que se prontificaram em dar continuidade à pesquisa.

As entrevistas qualitativas podem variar, nas visões de Bogdan e Biklen(1994), quanto ao grau de estruturação: a estruturada, quando o investigador controlar o conteúdo de maneira rígida; e não estruturada quando participante for encorajado pelo pesquisador a falar sobre sua área de interesse para, posteriormente, retomar os temas e os tópicos de um modo mais aprofundado. Nas entrevistas semiestruturadas os dados podem ser comparáveis entre os demais participantes, sem a necessidade de estruturar os tópicos em questão.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) ressaltam, também, que a entrevista em pesquisas qualitativas “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A possibilidade de compreensão com mais clareza dos sentidos atribuídos pelos participantes às suas ações vivenciadas no contexto de sala de aula, tornou a entrevista uma estratégia de investigação satisfatória para este estudo.

As entrevistas realizadas, a princípio, seguiram uma abordagem semiestruturada, e foram gravadas em meio digital com o consentimento dos sujeitos e transcritas para posterior análise, mas não utilizei o protocolo verbal, pois não me interessava investigar os lapsos, atos falhos ou hesitações dos participantes, mas sim a materialidade linguística por eles enunciada.

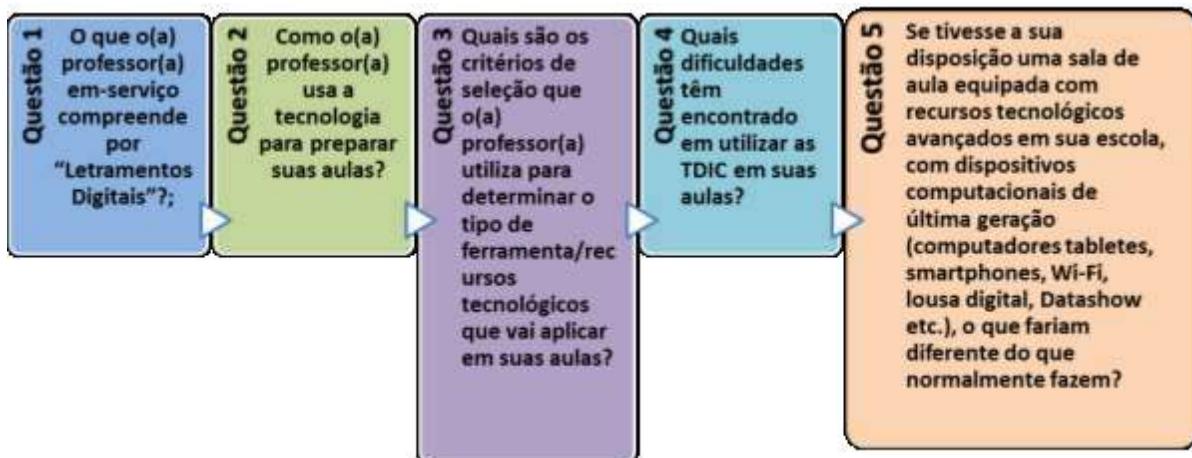
Juntamente com as entrevistas, tive a oportunidade de registrar um relato das impressões que tive sobre os letramentos digitais dos participantes ao ministrarem aulas, do que ouvi, observei e pensei no percurso da coleta das informações junto aos participantes, o que me permitiu, também, uma reflexão qualitativa e interpretativa.

Utilizando Charlot (1996), as entrevistas foram conduzidas por meio de questões que se basearam em situações concretas, que estimularam os entrevistados a relatar episódios, fazer descrições, análises ou emitir opiniões, entre outros. Para analisar as questões formuladas nas entrevistas, busquei encontrar indícios das três categorias de letramentos digitais de Selber (2004), Funcional; Crítico e Retórico e das quatro competências citadas por Behar *et al* (2013), Computacional, Comunicacional, Multimídia e Informacional.

Em função da disponibilidade dos entrevistados, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas que foram gravadas, algumas, pessoalmente e, outras, via aplicativo para smartphone *WhatsApp*, em virtude de sua facilidade de uso e da disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas ao longo de 2016, conforme a devolução dos questionários respondidos e do agendamento para a sua realização.

Após agendamento com os participantes, as entrevistas foram realizadas pessoalmente, ou por meio de aplicativo para smartphones, e foram realizadas cinco perguntas que se encontram elencadas na Figura 7.

Figura 7 – Questionamentos da entrevista



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além das cinco questões formuladas aos professores entrevistados, foi solicitado, posteriormente, que relatassem suas experiências e práticas de letramentos digitais em sala de aula, destacando as dificuldades e/ou facilidades encontradas; de que forma mobilizaram seus letramentos digitais e como se sentiram diante dessas experiências.

O objetivo da entrevista foi identificar quais razões levaram os professores a utilizarem seus letramentos digitais em sua atividade docente ‘profissional’; que fatores podem contribuir para ‘normalização’ (BAX, 2003) das TDIC no contexto de ensino de línguas, identificando as relações entre os letramentos digitais funcionais cotidianos e as apropriações profissionais dessas TDIC, nesse contexto da Educação Básica, determinando as condições que dificultam ou propiciam o uso das TDIC no contexto de ensino de línguas.

Outro objetivo foi identificar o papel que os cursos de formação representam no desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais** desses professores. Nesse último instrumento de coleta de dados, entre os oito participantes da entrevista foram possíveis apenas quatro participarem para a composição da narrativa de seus eventos de letramentos digitais ocorridos em suas práticas docentes.

As respostas dos participantes às perguntas iniciais na entrevista, e que podem ser visualizadas no Apêndice D – Respostas dos participantes às questões formuladas nas entrevistas, na página 216, foram agrupadas para melhor visualização dos dados analisados.

2.3.3 NARRATIVAS

Posteriormente à entrevista, solicitei aos professores que relatassem um momento de prática docente em que tenha havido a mobilização de seus letramentos digitais, destacando as facilidades e/ou dificuldades encontradas; como se sentiram diante dessa experiência e de que forma aplicaram seus **LD para fins Profissionais**.

As narrativas são técnicas eficazes para capturar as histórias dos participantes de investigações e explicam com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula. Pavlenko (2002) citado por Paiva (2005) destaca que as narrativas não são meras produções individuais, e sim artefatos que sofrem interferências das convenções sociais e culturais, como raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade, bem como históricas, além do próprio propósito para a qual a narrativa foi produzida. O investigado pode revelar por meio de narrativa, sua percepção do mundo que o cerca de forma espontânea, pois informa o que é relevante de maneira não sistematizada ou induzida. Esse foi o objetivo que pretendi ao utilizar esse instrumento de coleta de dados.

2.3.4 OBSERVAÇÕES DE AULAS

Para fins de confirmação de algumas dúvidas que os demais instrumentos de coleta de dados pudessem demonstrar. Observei duas aulas de quatro professoras, que participaram das narrativas, na intenção de delimitar se os letramentos digitais que apresentam, nessas narrativas, se coadunam com os letramentos digitais Funcional ou acenam para os letramentos digitais Crítico e Retórico. Vale lembrar que todos os letramentos, Funcional, Retórico e Crítico, são competências básicas para os **LD para fins Profissionais no ensino**, que defendo em minha pesquisa.

As observações não seguiram o protocolo etnográfico, mas se orientaram por eles sem pretensões de realizar uma pesquisa de cunho etnográfico. As anotações são notas simples de impressões que tive no transcorrer das aulas dadas em laboratórios de informática. Essas observações se deram no primeiro bimestre de 2017.

A seguir, no subcapítulo Participantes, são apresentados os perfis dos participantes, bem como informações relevantes sobre eles e que são pertinentes para elucidar os letramentos digitais “profissionais” de professores da Educação Básica “em serviço”.

2.4 PARTICIPANTES

Nesse subcapítulo, abordo sobre os participantes e seus perfis. Os convidados a participarem da pesquisa foram selecionados entre docentes da Educação Básica, de escolas públicas, que no contexto de minha pesquisa são professores de línguas, materna ou estrangeira.

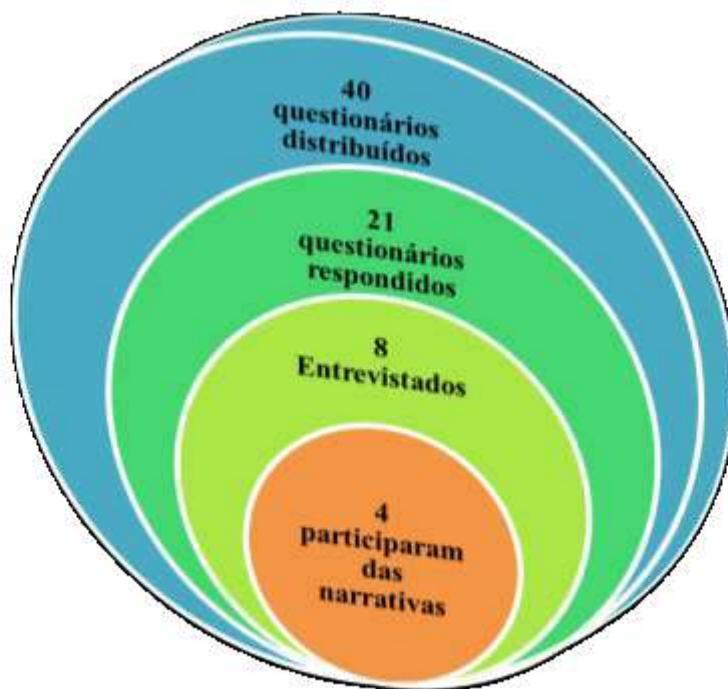
Participaram, de forma espontânea, professores graduados e efetivos “em-serviço”, que atuam no âmbito da Educação Básica, em nível Fundamental, da rede Municipal de Uberlândia. Contatei-os, previamente, distribuindo os questionários em papel, em um total de quarenta (40) pessoas convidadas a participarem da pesquisa, entretanto, apenas 21 deram o retorno esperado.

Infelizmente, essa é uma realidade que muitos pesquisadores se deparam, a falta de estímulo ou mesmo vontade dos sujeitos de participarem e contribuírem para as ciências, e no meu caso não foi diferente. Tive que superar essa dificuldade para dar continuidade à pesquisa analisando o que foi possível nesse universo que foi se reduzindo no decorrer da coleta de dados. No entanto, isso não comprometeu as respostas aos instrumentos, a análise dos dados e, muito menos, os resultados obtidos. Para melhor compreensão de quantos participantes chegaram ao final dos instrumentos de pesquisa apresento a Figura 8 e que demonstra os que foram desistindo até o final do percurso da pesquisa.

A Figura 8 mostra que, entre os 21 participantes que responderam ao questionário, apenas 8 (oito) deram continuidade aos instrumentos de coleta de dados, aplicados em um segundo momento, o de entrevistas, sendo que em um terceiro momento, subsequente, apenas 4 finalizaram apresentando suas narrativas de experiências de letramentos digitais em práticas de ensino de línguas.

Os oito colaboradores que participaram da segunda etapa, a entrevista, escolheram codinomes que os identificam: Professor Ariel e professoras, Belise, Genilda, Carla, Denise, Flávia, Heloisa e Eloá. Portanto os nomes são fictícios para preservar o sigilo das informações. Todos os participantes têm entre 28 e 34 anos.

Figura 8 – Distribuição dos participantes segundo os instrumentos de pesquisa



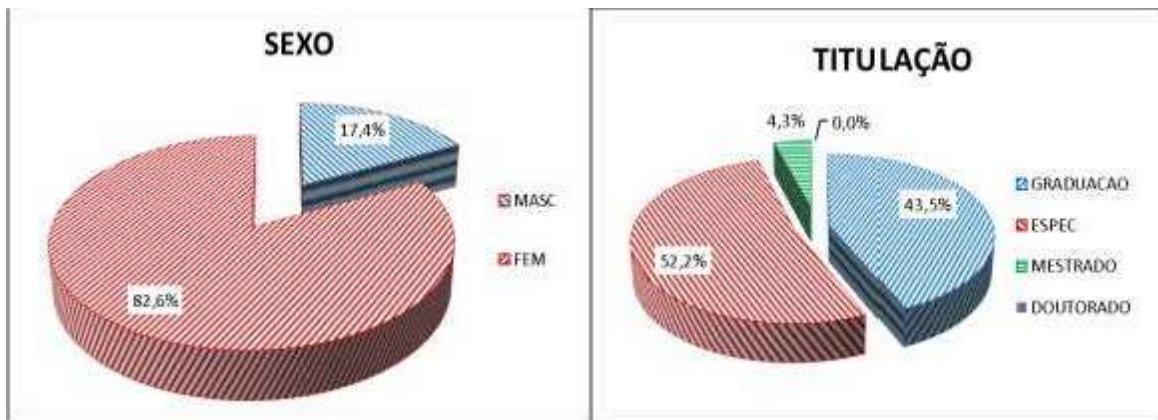
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O professor Ariel é também responsável pelo funcionamento dos laboratórios no contra turno em que trabalha como docente de língua inglesa. A professora Genilda mantém um grupo de alunos no *Facebook* para comunicação, repasses e faz algumas postagens para reflexões com os alunos que tenham relação com o conteúdo dado ou não. A professora Flávia está concluindo um curso de especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino em uma instituição federal.

A escolha por esses participantes se deu pelo fato de que a Educação Básica pública está sempre necessitando de mais pesquisas que observem os fenômenos que a rodeiam. Outro fator que me instigou a pesquisar o tema proposto é por ser a área em que atuo e a qual busco compreender, mais especificamente, sobre os letramentos digitais dos professores que atuam nesse contexto, e as relações que estão sendo estabelecidas entre o ensino de línguas e as TDIC.

Para delinear o perfil dos professores participantes da pesquisa, foram solicitados alguns dados pessoais que apresento, resguardados o sigilo necessário para algumas informações por eles fornecidas. Grande parte dos participantes da pesquisa é do sexo feminino (82,6%) e possui, pelo menos, curso de especialização (52,2%), o que pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Perfil dos respondentes segundo o sexo e a titulação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação ao tempo de magistério, conforme aponta o Gráfico 4 – Distribuição por Tempo de Magistério, nota-se a presença de uma parcela maior de professores que atuam há mais de cinco anos como docentes de línguas (65,2 %), o que me sugeriu ser uma experiência duradoura e que, a princípio, poderia indicar a possibilidade de perceberem, mais facilmente, mudanças significativas ocorridas no contexto escolar após a inserção social das TDIC, nos últimos anos.

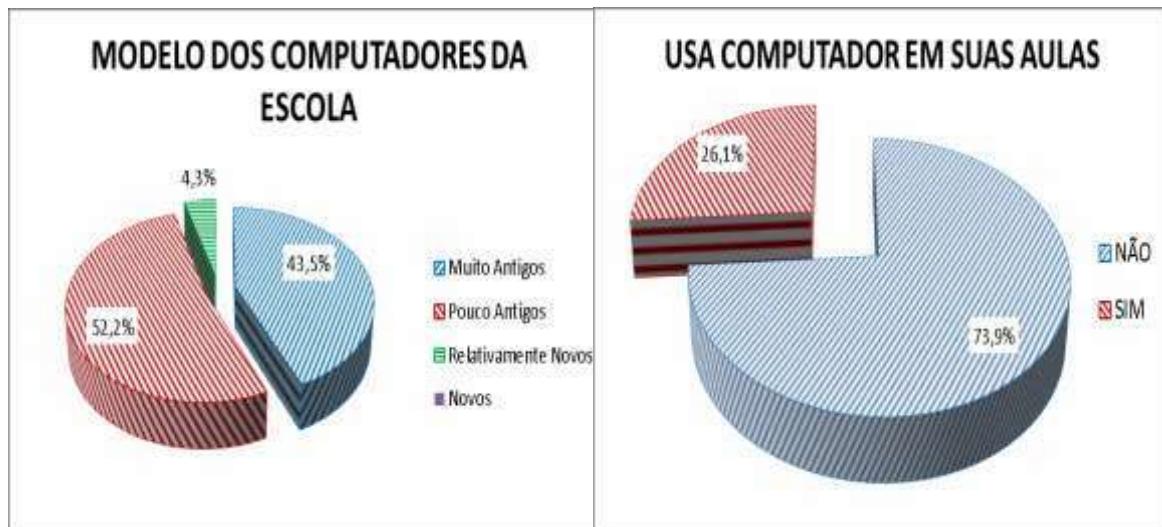
Gráfico 4 – Distribuição por Tempo de Magistério



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Identificados o tempo de atuação profissional, foi necessário buscar reconhecer a presença das TDIC no cotidiano desses professores com experiência maior. Apesar de terem respondido que usam o computador para a realização de tarefas domésticas, no ambiente de trabalho e inclusive para o preparo de aulas, boa parte mencionou não utilizar o computador para ministrar suas aulas (73,9%). Apesar dos laboratórios terem computadores instalados para quase maioria dos alunos, a maior parte desses equipamentos, são computadores relativamente antigos, e esse pode ser o motivo que influencia a não utilização dos mesmos pelos professores para fins de ensino de línguas, como ilustra o Gráfico 5.

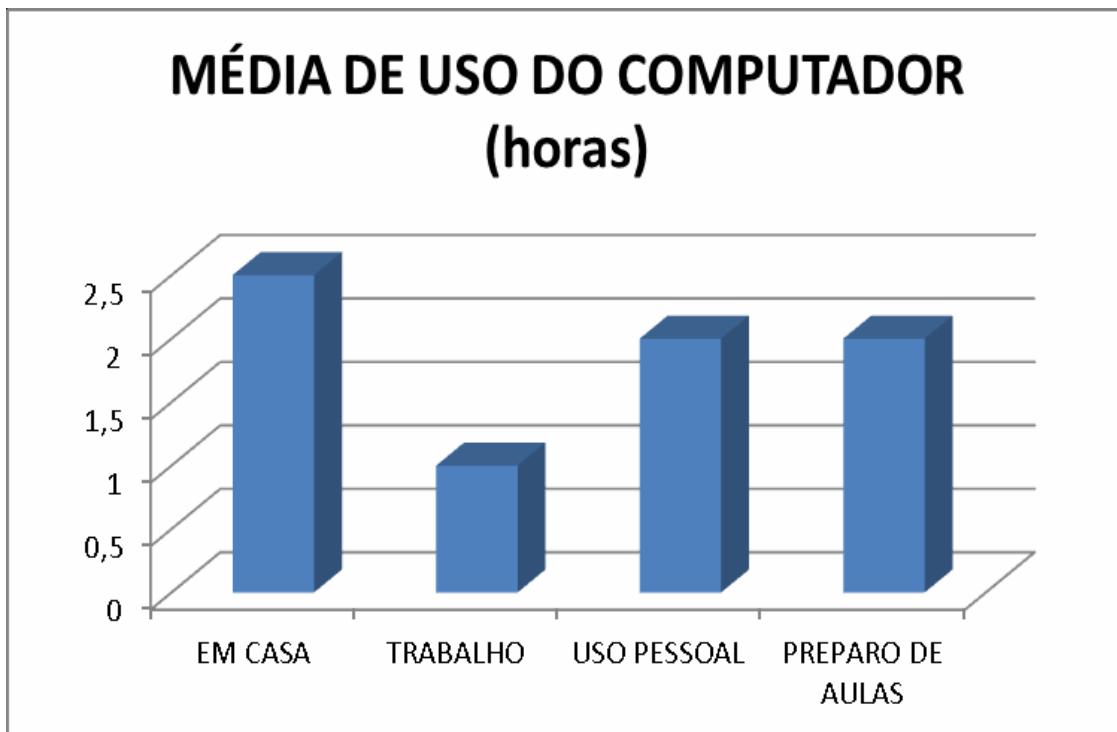
Gráfico 5 – Distribuição do uso do computador



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em outro momento foi possível notar que uma pequena parcela dos respondentes confirma o uso de computadores em suas aulas, mas ratificam que o fazem por razões pessoais particulares tanto ao fazer uso em casa, como no trabalho ou, mesmo, para o preparo de suas aulas. A média de tempo que fazem uso do computador nesses locais pode ser analisada, no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Média do Uso do Computador Detalhado por Motivo e Local



Elaborado pela autora da pesquisa

Observei que o tempo de preparo das aulas não fica muito aquém do tempo que utilizam para outras tarefas, isso pode indicar que as TDIC são importantes e aliadas dos professores para a sua atuação profissional. O que interessa me interessa, mais especificamente, para a presente pesquisa é conhecer que tipos de letramentos digitais estão sendo desenvolvidos para melhorar ou facilitar as práticas docentes dos professores ‘em serviço’ na Educação Básica.

Dando continuidade à descrição metodológica apresentada e desenhada para dar corpo à pesquisa, nesse subcapítulo descrevi a natureza, o cenário, os procedimentos e os participantes da pesquisa, contemplando, ainda, os perfis dos participantes. A seguir, apresento os resultados apreendidos a começar pelos dados obtidos nos questionários, na sequência, nas entrevistas, e finalizando, nas narrativas.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As referências teórico-metodológicas que adotei para minha pesquisa foram a dos Multiletramentos partindo das pesquisas e reflexões de Selber (2004) que deram origem ao modelo teórico de Multiletramentos Digitais sob o qual realizei as análises dos dados. A

própria tematização de letramentos digitais como campo de pesquisa com professores da Educação Básica é algo que exige a busca por definições mais específicas, pois tanto o letramento, letramentos, multiletramentos e LD são conceitos amplos e complexo e muitas vezes, confundido como sendo sinônimo de alfabetização.

Adoto, para a discussão que faço, uma perspectiva plural de letramentos enquanto ato social que envolve linguagens multimodais, ensino de línguas mediado pelas TDIC e produção e/ou manuseio de conteúdos e atividades docentes que usam as TDIC. Por intermédio desse núcleo teórico, exponho os caminhos que percorri, os diálogos que estabeleci com os autores, sem me distanciar dos discursos dos sujeitos pesquisados, e também, apresentar como articulei os conceitos com os objetivos e questão norteadora de meu estudo.

Destaco que, em minha pesquisa, não tenho a pretensão de apontar caminhos ou dar soluções para o uso das tecnologias digitais por professores da Educação básica, mas contribuir para a compreensão de sua influência no fenômeno de LD desses professores. Nesse contexto, o meu contato direto com os professores para chegar ao produto final, no caso minha tese, permitiu uma análise detalhada do desenrolar de todo o processo de coleta e análise dos dados e dos fatores técnicos, reflexivos e colaborativos que surgiram e interferiram, facilitando, ou até mesmo, dificultando o processo criativo e a produção do conhecimento.

A técnica escolhida para proceder às análises foi com base na Análise Textual Discursiva que consiste em uma metodologia de natureza qualitativa que exige do pesquisador uma profunda imersão e impregnação nos dados coletados, de modo a interpretar e reinterpretar os sentidos do fenômeno pesquisado, em idas e vindas intermitentes de desconstrução de conhecimentos o que possibilita novas compreensões, a partir das perspectivas escolhidas e das práticas de letramentos digitais dos sujeitos pesquisados. Segundo Moraes e Gialazzi (2011, p.07),

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia com a finalidade de produzir novas compreensões e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico.

As categorias e subcategorias de análise foram criadas a partir de unitarização que é a ‘desmontagem’ dos textos que foram produzidos por meio de entrevistas e de narrativas dos participantes, fragmentando-os até atingir unidades menores de significados semelhantes.

podendo ser a priori por método dedutivo, ou seja, quando o pesquisador já conhece as temáticas que irá pesquisar. Ou emergentes/posteriori pelo método indutivo, quando as categorias surgem a partir da análise.

O processo de categorização tem a função de agrupar elementos semelhantes, estabelecendo relações entre as unidades de base, formando conjuntos mais amplos, de forma a nomeá-los e defini-los, assemelha-se ao processo de Análise de Conteúdo de Bardin (1997), descrito como “caixas” onde as unidades de análise são colocadas e organizadas para a produção de pequenos textos que ao final irão compor o metatexto.

Na construção do metatexto, etapa final do processo, há a produção do novo que emerge e permite a comunicação da nova compreensão com “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada uma das categorias que servirão para a estruturação de um texto coerente, coeso e substanciado pelos materiais analisados e dos produtos parciais obtidos, procurando examinar o fenômeno com um olhar holístico.

|O processo de construção do metatexto é descrito por Moraes; Galiazzi (2011) como um movimento de abstração realizado pelo pesquisador com a intenção de:

Exercitar o esforço de sintetizar as compreensões atingidas por meio de argumentos aglutinadores, a “tese geral” do texto e as “teses secundárias” referentes a cada uma de suas partes. Chegar a esses argumentos novos e originais não é apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momentos de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado. Significa a essência da teorização do pesquisador sobre os fenômenos que investiga. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.34).

O metatexto é a questão central na análise textual discursiva, pois constam as análises e interpretações elaboradas durante o processo de análise que é carregado de sentidos abstraídos de um permanente diálogo com a teoria abordada, o campo de pesquisa investigado e os conhecimentos tácitos do pesquisador, que está sempre aberto para a busca do novo e de novas compreensões a partir dos discursos dos sujeitos participantes. A construção do metatexto foi tanto de forma descritiva, em que permaneci mais próxima do texto original dos participantes como interpretativa, quando abstraí novos sentidos e compreensões teóricas mais profundadas.

Seguindo por esse percurso técnico, explícito, na próxima subseção, as etapas da análise dos dados que foi feita com base nos textos originais, produzidos nas entrevistas e narrativas dos colaboradores da pesquisa.

2.5.1 ETAPAS DE ANÁLISE – DESCONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA, UNITARIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS SELECIONADOS E CONSTRUÇÃO DO METATEXTO

Segundo Moraes; Galiazzzi (2011), o movimento de desconstrução dos dados obtidos por meio das respostas às entrevistas e narrativas, consiste numa “explosão de ideias” (p.49) que necessita ter como referência a noção do todo das respostas obtidas, ou seja, os dados coletados, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa buscando refletir sobre as intenções da pesquisa e a forma mais adequada para atingi-las. Em relação a isso, durante o percurso, observei a necessidade de modificar alguns parâmetros e incluindo novos direcionamentos, pois adotei categorias e subcategorias a priori tendo como referência metodológica o modelo teórico de Multiletramentos Digitais de Selber (2004) e Behar *et al* (2013) . “As teorias a priori correspondem a olhares teóricos trazidos “de fora” para examinar e interpretar os fenômenos focalizados em uma pesquisa” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.158).

A unitarização refere-se à desmontagem do texto, ou seja, desconstrução do texto em unitarizações distintas, que facilitam a percepção dos sentidos das palavras em suas pequenas particularidades. A leitura e a interpretação são pressupostos essenciais para definição das unidades de análise que também podem ser compreendidas e conceituadas como sendo de significado ou de sentido e nesse processo deve-se atentar para as unidades de contexto que deram origem aos conjuntos de dados, no caso entrevistas, narrativas e observações da pesquisadora. As categorias e subcategorias de análise foram criadas a partir da unitarização que ocorreram, a priori, pelo método dedutivo, quando parti dos objetivos específicos como unitarização, até chegar às categorias e subcategorias que defini, a posteriori, pelo método indutivo.

A organização dos dados da pesquisa seguiu o modelo teórico de Multiletramentos Digitais de Selber (2004) que apresenta diferentes tipos de letramentos digitais, classificando-os a partir de três níveis: LD Funcional, Crítico e Retórico. Para melhor identificar cada dimensão o autor criou parâmetros a partir dos quais os professores podem criar métodos que conduzam os estudantes a apropriação de habilidades e competências para transitar entre os níveis de LD de modo significativo.

Com o cruzamento das informações contidas nas questões do questionário, nas entrevistas e nas narrativas, utilizei o processo dedutivo para construção das unidades de sentido num movimento que vai das teorias às informações, explorando os significados a partir da teoria de Multiletramentos Digitais assumida como norteadora para a análise dos

dados. A partir de várias leituras, essas unidades de sentido começaram a dar forma ao metatexto, produto, ainda em construção, da análise das narrativas sobre as práticas de letramentos digitais dos sujeitos pesquisados.

A teoria no processo dedutivo tende a direcionar o olhar para os significados e unidades, facilitando a interpretação e apontando “para a realização de seus recortes dentro dos textos” (MORAES; GALIAZZI (2011, p.65). No ato da descrição dos textos, algumas práticas de letramento e narrativas dos sujeitos pesquisados foram sendo reagrupadas e redistribuídas entre as categorias e subcategorias (fragmentos de metatexto).

A descrição é uma etapa que possui dois momentos que complementam: o ato de descrever, informando ao leitor o processo vivido na pesquisa; e a reflexão, momento que se estabelece um diálogo entre empiria, teoria e percepções do pesquisador.

Assim, inicio a análise partindo da seleção das unidades de sentido (unitarização) que se referem às questões em comum e que entrecruzam os percursos dos pesquisados por seus diferentes letramentos digitais, delineando o perfil de letramentos digitais dos professores de línguas na Educação Básica, razões que levam o professor a (não) empregar seus letramentos digitais no âmbito profissional e eventos de **LD Operacionais** adaptados ou transpostos para eventos de **LD para fins profissionais**.

3 ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo analiso os dados obtidos, por meio dos instrumentos de coleta de dados, buscando delinear os letramentos digitais apresentados pelos entrevistados, o ambiente tecnológico nos quais os participantes estão inseridos, as instituições de ensino, e de que maneira mobilizam seus letramentos digitais, se exclusivamente **para fins Operacionais no ensino** ou abrangendo os múltiplos **LD para fins Profissionais**. Procuro responder às perguntas de pesquisa que me orientam nas análises dos dados levando em consideração os objetivos da pesquisa apresentados.

Essa etapa de descobertas dos dados é o centro da pesquisa por se tratar do momento de construção de sentidos para a compreensão do trabalho de pesquisa que propus. Trata-se de um processo dinâmico e interativo entre os dados e eu, como pesquisadora, que me coloco como observadora e analista desses dados, descrevendo o que os dados coletados me mostraram, de forma reflexiva, em um processo contínuo de questionamentos, interpretação e reinterpretação, cujo objetivo é buscar possíveis explicações para as unidades temáticas destacadas.

Em um constante ir e vir entre os objetivos do trabalho, as teorias e intuições que emergiram como unidades de análise e estão categorizadas nesse capítulo. As categorias destacadas não são apriorísticas, porque afloram do contexto das respostas dos participantes investigados para essa pesquisa, o que inicialmente demanda um intenso vai e vem ao material analisado e às teorias que embasam o trabalho, não perdendo de vista os objetivos da pesquisa propostos.

Tracei como o objetivo geral **analisar os letramentos digitais dos professores e sua (não) transposição para as práticas de LD para fins Profissionais de ensino de línguas na Educação Básica**, e, em função disso, alguns objetivos específicos foram estabelecidos como unidade de sentido, para os quais direciono as análises que se seguem.

3.1 O PERFIL DE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

O primeiro objetivo específico foi delinear o perfil de letramentos digitais dos professores de línguas na Educação Básica. Para traçar esse perfil, uso os dados provenientes dos questionários e dos excertos de respostas às questões da entrevista e de trechos das narrativas.

No questionário há perguntas que buscam detectar a origem da formação dos letramentos digitais dos entrevistados, buscando entender como surgiu o relacionamento com as TDIC.

Em respostas aos questionamentos sobre o que os participantes sabem fazer diante de TDIC identifico o nível de conhecimento sobre essas tecnologias dos participantes, em certo sentido, e em quais níveis de letramentos digitais estão inseridos. De maneira abrangente, os sujeitos respondentes apontam que concordam total ou parcialmente com cada ação que envolve TDIC, como mostra o Gráfico 7, e que os mesmos sabem utilizar quase todos os itens apresentados no questionário. Portanto, julgam serem letrados digitais.

A subseção que apresento, na sequência, foi categorizada a partir das divisões estabelecidas no questionário aplicado para indagar sobre o perfil de LD dos colaboradores da pesquisa.

3.1.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DE ACORDO COM SUAS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS: USO DO COMPUTADOR/TDIC (LD FUNCIONAIS/OPERACIONAIS PARA FINS DE ENSINO)

Diversos autores tematizam e defendem os Multiletramentos, entre eles: Street, Soares, Buzato, Rojo, entre outros apresentados que apresentam diferentes denominações para o termo, mas com uma mesma essência teórica que expressa a similaridade conceitual entre os mesmos, por exemplo: letramentos, no plural; letramentos múltiplos; novos letramentos; letramento multimidiático; letramento(s) digital(is). Todas essas denominações recaem sobre a evolução do fenômeno de letramento em uma perspectiva humanista que visa fortalecer as práticas discursivas, as interações sociais, o ato social em si, que evoluem e se transformam com novas demandas sociais que se apresentam, com as novas tecnologias, com as novas gerações, com as novas formas de linguagens.

Assim como Street (1984) em seus estudos, no final do século XX, apresentou indícios da emergência de se compreender o letramento a partir de uma perspectiva pluralizada, outros estudos do grupo revelaram a necessidade de uma abordagem pedagógica – pedagogia de letramento - que contemplasse os multiletramentos, com vistas a gerar situações de aprendizagem que efetivassem a participação social plena e igualitária de discentes em meio a toda hibridização cultural presente na sociedade contemporânea. Valoriza-se, com isso, a questão das diferenças linguísticas e culturais e a multiplicidade de

canais de comunicação fundamentais na formação de sociedades globalizadas e, portanto, complexa, diante da multiplicidade de discursos e linguagens.

O grupo de pesquisadores buscou, com o estudo, ampliar o entendimento sobre letramentos e discutir a prerrogativa de se conceber a multiplicidade de discursos na cultura escolar, dando condições para que os sujeitos como os professores, possam aprender de um modo que lhes oportunizem uma participação social plena.

Há um constante entrecruzamento de culturas e uma reconfiguração natural gerada na própria dinâmica dessas novas configurações sociais. Contudo esse processo ‘natural’ de junção de cultura(s) e do surgimento de novos conceitos não acontece com certa transparência no contexto escolar. As práticas escolares letradas ainda não conseguem estabelecer uma comunicação criativa e produtiva com as novas mídias, entrando, por vezes, em conflitos com os mais jovens inseridos naturalmente na cultura digital.

Outro aspecto discutido pelo *New London Group* refere-se à necessidade de se (re)pensar a pedagogia para os multiletramentos em virtude da crescente variedade de gêneros discursivos associados às TDIC e as novas práticas comunicacionais presentes no contexto global. Essa prerrogativa é também defendida por Selber (2004), como demonstra na pesquisa que desenvolveu com estudantes universitários na qual o autor utilizou quadros teóricos dos novos estudos sobre o letramento para fundamentar e difundir a discussão sobre a necessidade de se compreender os letramentos digitais a partir de níveis.

Dessa forma foi importante para minha pesquisa delinear o perfil dos participantes a partir de suas experiências com as TDIC analisando as respostas obtidas na totalidade dos 21 respondentes ao questionário que concordam que sabem usar uma impressora; empregar programas para elaboração de textos; preparar planilhas e apresentações; manter e atualizar registros de notas; instalar e usar aplicativos de dispositivos móveis; utilizar a internet para comunicação; baixar e reproduzir músicas; participar de videoconferências e acessar informações; tirar fotos digitais e transferi-las para outro aparato, como computadores; remover vírus de computador e resolver problemas simples relacionados aos computadores.

Dentre os itens que apresentam menor concordância entre os participantes, destaca-se a criação/manutenção de Wiki e o uso de bases de dados como o *Access*, com pouco mais de 20% de respostas do tipo “concordo”, contudo essas atividades não são ações habituais para um cidadão comum, pois exige um conhecimento mais técnico das ferramentas. Em torno de 50% afirma concordar que sabem usar programas de computação gráfica que dão tratamento às imagens e à criação/manutenção de páginas web.

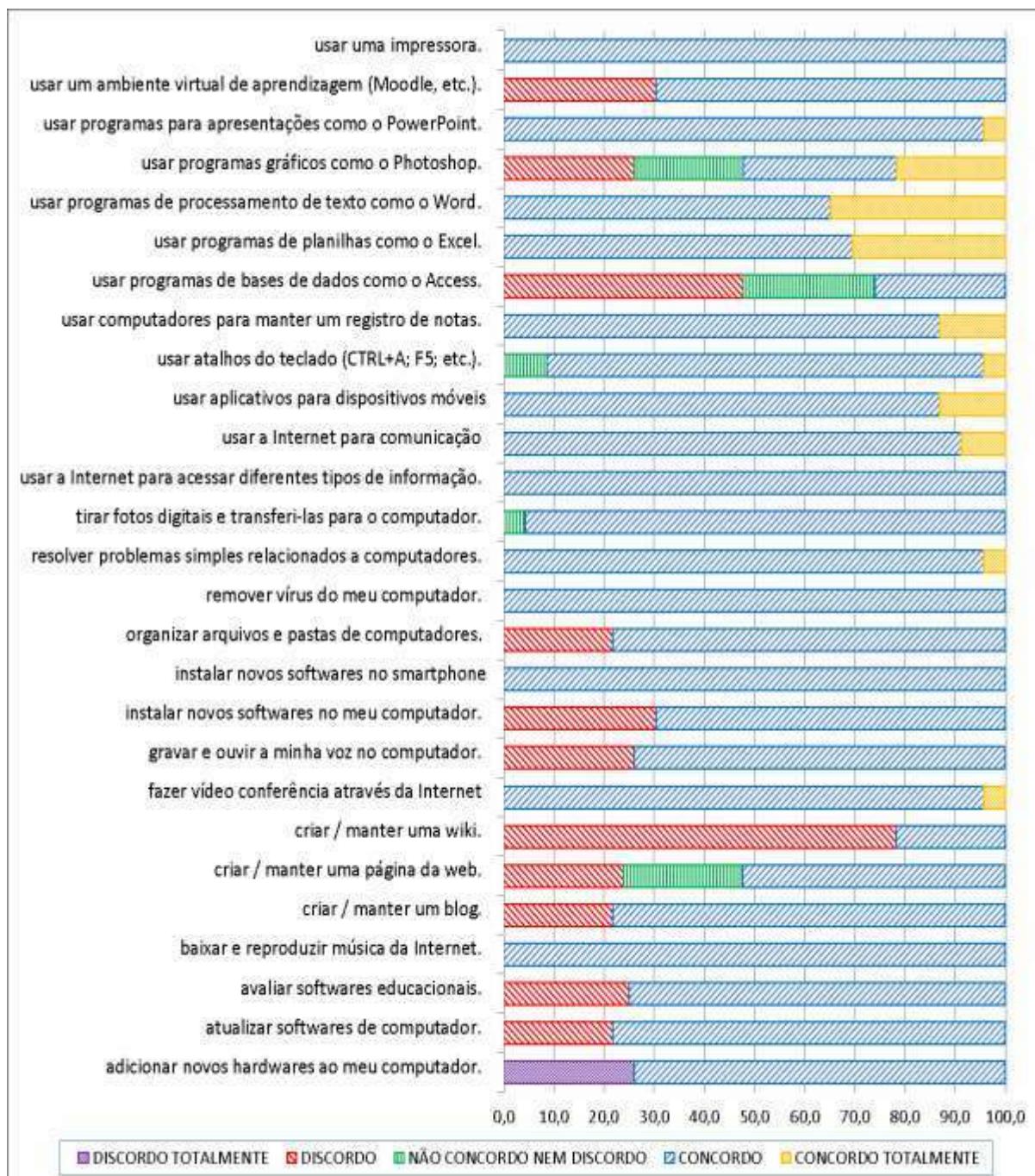
Com base no modelo teórico que Selber (2004) desenvolveu baseado em três categorias e estabelecendo entre elas uma relação de interdependência e dinamicidade sendo elas: LD Funcional, LD Crítico e LD Retórico, ao analisar o perfil de letramentos dos participantes constatei que a maioria desenvolveu os letramentos digitais com tendências para o desenvolvimento de habilidades técnicas e, assim, não parecem estar preparados para a escrita e tarefas de comunicação na era digital.

Defendendo, portanto, que a estruturação dos letramentos digitais em níveis, pode elucidar, com mais clareza, as competências em desenvolvimento ou já desenvolvidas pelos participantes e assim apontar aos professores formas de se desenvolver práticas pedagógicas que ampliem as expectativas de uso das tecnologias digitais, preparando-os para serem, não apenas autônomo ou bom consumidor de tecnologias, mas para os impasses tecnológicos e comunicacionais relacionados principalmente a práticas de docência que ampliem seus **LD para fins Profissionais**.

Assim como nos questionários, também observei as respostas dos entrevistados, um total de oito, e de certa forma, esse participantes demonstram ter uma visão genérica do que são os **LD**, ao fazerem referencia a algumas habilidades que eles já desenvolveram ao longo de suas experiências e práticas sociais, relacionando-as ao conhecimento tácito obtido nessas experiências de uso cotidiano das TDIC em seus afazeres particulares, como afirma duas das entrevistadas: **Heloísa**²⁷ ao explicar que “*É saber usar o computador nas tarefas do dia a dia...*”, ou como na fala da professora **Genilda**, “*Entender o funcionamento do computador e usá-lo em suas tarefas rotineiras*”.

Segundo Selber (2004) há uma visão equivocada quanto ao saber usar e pensar a tecnologia de maneira produtiva, principalmente, nas instituições de Educação Básica que pretendem introduzir práticas de LD. Mesmo considerando, como um aspecto importante de ensino-aprendizagem em contextos educacionais contemporâneas, a necessidade de se saber operar as tecnologias, o autor ressalta que se deter a compreensão do uso técnico da TDIC, de modo descontextualizado, desvinculado de valores e ideologias, que influenciam diretamente o seu uso como destacado por Street (1984), não prepara nem estudantes e nem tão pouco professores para os desafios tecnológicos da era digital.

²⁷ Os nomes são fictícios e representam os participantes que responderam à entrevista e narrativas de letramento digital

Gráfico 7 – Letramentos Digitais dos professores respondentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

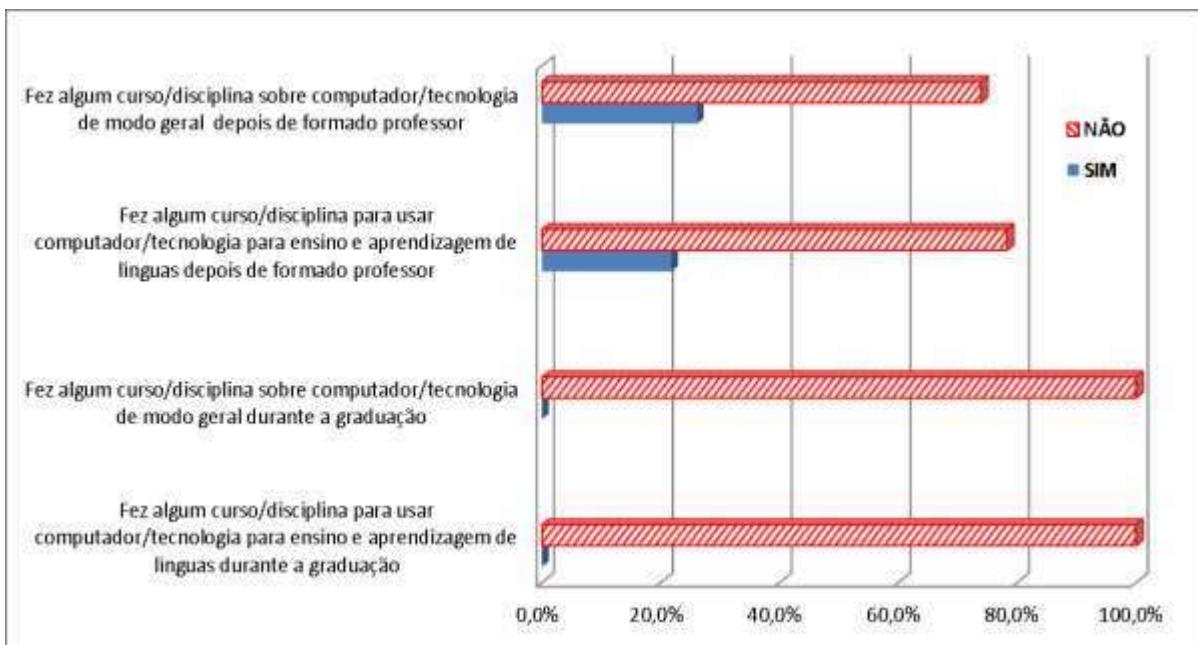
Essa visão, das professoras Heloísa e Genilda, a meu ver, mostra uma percepção simplista do que está envolvido nos LD, isso porque os letramentos não são, apenas, práticas sociais voltadas exclusivamente para realizar tarefas diárias, como as habilidades de leitura e escrita. O mero fato de o sujeito dominar a leitura e a escrita, não significa que ele é um letrado. Dessa forma, a simples inclusão dos recursos digitais em suas atividades simples não é suficiente para se caracterizar ou denominar como letramentos digitais no sentido pleno do

termo. Assim sendo, na visão de alguns dos professores entrevistados, o fato de utilizarem as TDIC em atividades comuns parece ser suficiente para que compreendam o que são LD.

Diante do que se apresenta cabe ressaltar as palavras de Buckingham (2010) ao dizer que os letramentos digitais não são uma simples questão funcional de trabalhar e realizar tarefas, como pesquisas na web, com o auxílio de recursos computacionais, é mais que isso, é, também, necessário saber encontrar e selecionar os materiais na web, por meio dos de navegadores, hyperlinks e outros mecanismos de procura.

Outro questionamento, apresentado no questionário, foi se os participantes haviam feito algum curso relacionado às TDIC, tanto em sua formação docente, quanto fora dela. Nas respostas apresentadas no Gráfico 8, nota-se que a totalidade dos entrevistados declara que não fez nenhum curso ou disciplina ligada ao uso dos computadores ou TDIC durante a graduação em Letras e, apenas uma pequena parte, em torno de 20%, participou de curso que envolvia o uso de computadores ou TDIC, após o término de seu curso de formação de professores, incluindo os apontados para ensino-aprendizagem de línguas.

Gráfico 8 – Letramentos Digitais: experiência prévia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os respondentes do questionário, e com destaque para o que um deles enunciou em sua entrevista, o professor **Ariel**, afirmam que não aprenderam como fazer na faculdade e nem em outros cursos.

Excerto 1 : “*Não saberia como utilizar esses recursos em sala de aula. Eu conheço as ferramentas, mas não sei a forma de usar nas minhas aulas. Gasto muito tempo para preparar as aulas, pois fico só pensando em como fazer, tentando daqui, tentando dali. O ideal era a escola dar um curso pra gente*”(**Professor Ariel**).

O letramento numa abordagem funcional tem sido muitas vezes comparado à prática de alfabetização, do ponto de vista da aquisição de conhecimentos básicos que permitam a execução de atividades simples que empreguem as TDIC. Parece ser preciso uma alfabetização digital antes do desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais**.

Os dados ilustrados no Gráfico 8 e na resposta do professor Ariel parecem demonstrar o que venho buscando como respostas nessa pesquisa, ao afirmarem, de acordo com as respostas ao questionário e com o Excerto 1, que não aprenderam na graduação, ou seja, não foram alfabetizados para esse fim, e por isso não se sentem letrados digitais eficientes para fins Profissionais, pois, até mesmo para as atividades que requerem apenas os LD Funcional, seguindo a classificação de Selber (2004), não se sentem efetivamente aptos.

O sentimento de incapacidade parece ser atribuído ao pouco acesso, ou quase nenhum, às práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos das TDIC. Isso pode ser em virtude dos cursos de formação não promoverem mais LD para fins de ensino ou da carência de cursos de formação continuada. Esses professores demonstram ter desenvolvido apenas o conhecimento sobre o uso de TDIC para suprir necessidades particulares e com finalidades ‘funcionais’ básicas, o que ocorre de maneira tácita e nas práticas sócias cotidianas, que incorporam apenas parte dos LD **Funcional** (SELBER, 2004), valendo-se de experiências coletivas e de convenções sociais.

No modelo teórico de Multiletramentos Digitais de Selber (2004) o LD Funcional destaca-se por propiciar habilidades cognitivas que vão além das necessidades básicas, ou seja, de ligar e desligar, navegar e pesquisar na internet, enviar mensagens, digitar um texto, produzir uma planilha eletrônica, ler, escrever e enviar e-mail, criar e salvar arquivos, interagir nas redes sociais virtuais. Segundo o autor, LD Funcional é uma condição necessária, mas não é suficiente para se obter os outros níveis de letramento digital, apenas instrumentalizar o estudante para o uso do equipamento e/ou de *software* não o prepara para enfrentar os desafios tecnológicos, principalmente de comunicação e de produção de conhecimento na cibercultura.

O LD Funcional, na perspectiva do autor, subentende os “computadores como ferramentas” (p.35) e os sujeitos devem ser usuários competentes para o uso da TDIC, não somente nas questões técnicas, mas superando os impasses, reconhecendo as convenções

sociais que regem o uso, gerenciando o mundo online e conhecendo as regras de participação nessa nova cultura. Diante disso, pode se observar que há uma distinção clara quanto ao emprego do termo funcional (instrumental) nesse modelo teórico, que influencia o modo de ler e interpretar os dados coletados na pesquisa que apresento, pois para fins de ensino os LD Funcionais de Selber (2004) se assemelham ao que denomino LD Operacionais, pois são os Funcionais operacionalizados para o ensino e que vai demandar LD para fins Profissionais.

Vale lembrar que Buckingham (2010) afirma que não basta aos sujeitos possuírem habilidades necessárias de como recuperar informações na mídia digital, é também importante ter a capacidade “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiser transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Ou seja, é preciso desenvolver também os LD **Crítico** mais efetivamente para perceberem sobre a confiabilidade das fontes em que são veiculadas as informações, os interesses por trás de seus projetistas e suas relações com as ações e interesses sociais, políticos e econômicos que estão sendo disseminados pela rede.

Sabemos que o desenvolvimento de tecnologias recentes é sempre fruto de demandas sociais, contudo para que se possa utilizá-las, é preciso, também, buscar pelo domínio de novas habilidades que serão requeridas, como afirma Buckingham (2010).

Os docentes entrevistados relatam saber utilizar as TDIC em proveito particular, mas quando precisam aplicá-las no contexto de ensino faltam-lhes alguns parâmetros e habilidades, pois necessitam desenvolver um pouco mais uma habilidade ou outras adicionais. Isto é, os professores entrevistados possuem em parte os **LD Operacionais no ensino** e, apesar de afirmarem saber usá-los em sala de aula, ainda não conseguiram desenvolver as demais categorias necessárias que vão além desse domínio operacional, que são a Crítica e a Retórica, de forma a se tornarem **LD para fins Profissionais** no exercício da docência de línguas.

Se o foco for, apenas, no uso cotidiano e básico de ferramentas tradicionais como: editor de textos e de apresentações; internet para comunicação entre internautas; envio e recebimento de e-mails e mensagens; fóruns de discussão e bate-papos; além da reprodução de música da internet, nota-se que uma minoria citou discordar saber como usá-los. Esse fato sugere que tais recursos, por estarem consolidados no dia a dia de cidadãos comuns, são considerados LD sociais ‘funcionais’, ou seja, os que normalmente são apreendidos por toda e qualquer pessoa e, obviamente, nos cursos de formação para realização de atividades acadêmicas, como trabalhos e/ou atividades avaliativas, situações comunicativas, entre outras. Pelo fato de aplicarem esse conhecimento em suas atividades sociais frequentes, os

participantes tenham sido influenciados ao responderem, mas não configura que sejam letrados digitais críticos e reflexivos como exige a atividade docente.

Para Selber (2004) os letrados funcionalmente fazem uso das Tecnologias Digitais, procurando atingir objetivos educacionais e conseguem “situar habilidades técnicas em um contexto pedagógico” (p.44-45), como aponta o Excerto 2, com a fala da professora Belise:

Excerto 2 - *Bom, achei melhor fazer uma aula mesmo usando recursos de computador. Aí, eu comecei a fazer um PowerPoint com a teoria que eu teria de dar. No meio da apresentação, eu achei que precisava deixá-la mais dinâmica. Então, procurei no Google e aprendi como movimentar os textos e figuras no PowerPoint, fazer links, colar vídeos, um montão de coisas. Fiz uma apresentação com exercícios para serem feitos em sala. Apresentei a teoria, explicando direitinho e pedindo a participação dos alunos. Por fim, pedi para que escrevessem um pequeno texto usando o editor de texto e me enviassem pelo e-mail. Eles pesquisaram na internet para produzir o texto, usaram dicionários eletrônicos para traduzir palavras e enviaram os texto por e-mail (Professora Belise).*

Os participantes demonstram estar mobilizados a utilizarem novos conhecimentos, mesmo numa atividade comum de planejamento de aula. Procuram apropriar-se das tecnologias de acordo com suas necessidades, sejam elas econômicas, culturais, ou identitárias, concentrando-se no que é importante para eles no preparo de aulas.

É interessante perceber em sua fala o reconhecimento de que mesmo sem a conexão de internet foi possível produzir utilizando a tecnologia que se tem em mãos, essa fluidez nos leva a realçar as continuidades que existem entre diferentes usos que podem ser identificados como equivalentes os Funcionais e os Operacionais para fins de ensino.

Entretanto, para que as TDIC sejam inseridas na prática pedagógica é necessário que ela seja compreendida de fato como artefato cultural presente no cotidiano dos professores e, que, se bem explorado pode motivar e facilitar a pesquisa, a interação entre os pares e a produção de informações, justificando, assim o seu uso em sala de aula e, portanto, não basta utilizar a internet ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente apropriada a tecnologia que foi escolhida para a atividade de ensino (KENSKI, 2012).

Analizando, ainda, o objetivo primeiro da pesquisa, passo a examinar os usos da TDIC pelos colaboradores da pesquisa nos eventos de letramentos digitais.

3.1.2 USO DE TDIC EM EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL PELOS PARTICIPANTES

Essa seção mostra, como parte do objetivo da pesquisa, as experiências e a frequência com que os recursos tecnológicos são incluídos nos eventos de letramentos digitais realizados nos laboratórios por esses docentes participantes. Observei o nível de aprovação

nos usos de TDIC e a familiaridade desses participantes com elas. Questionei, por meio dos questionários, os participantes, mais especificamente, sobre a frequência com que eles, como professores, solicitam aos alunos a produção de material para serem publicados na Web, montagem de vídeos aproveitando os recursos da TDIC ou, mais genericamente, se desfrutam dos recursos da internet para suas tarefas de língua(gem). Minha intenção foi descobrir se os entrevistados estavam fazendo uso de TDIC em eventos de letramentos digitais, em contexto de sala de aula, com vistas aos **LD para fins Profissionais**.

Como apresentado no Gráfico 5, na página 112, apenas 26,1% dos professores entrevistados se beneficia dos computadores em suas aulas. Faz-se necessário, então, determinar as experiências que têm com as TDIC para o ensino de línguas, ou seja, se mobilizam seus letramentos digitais funcionais particulares para o desenvolvimento de novos letramentos digitais, como para a docência ‘profissional’.

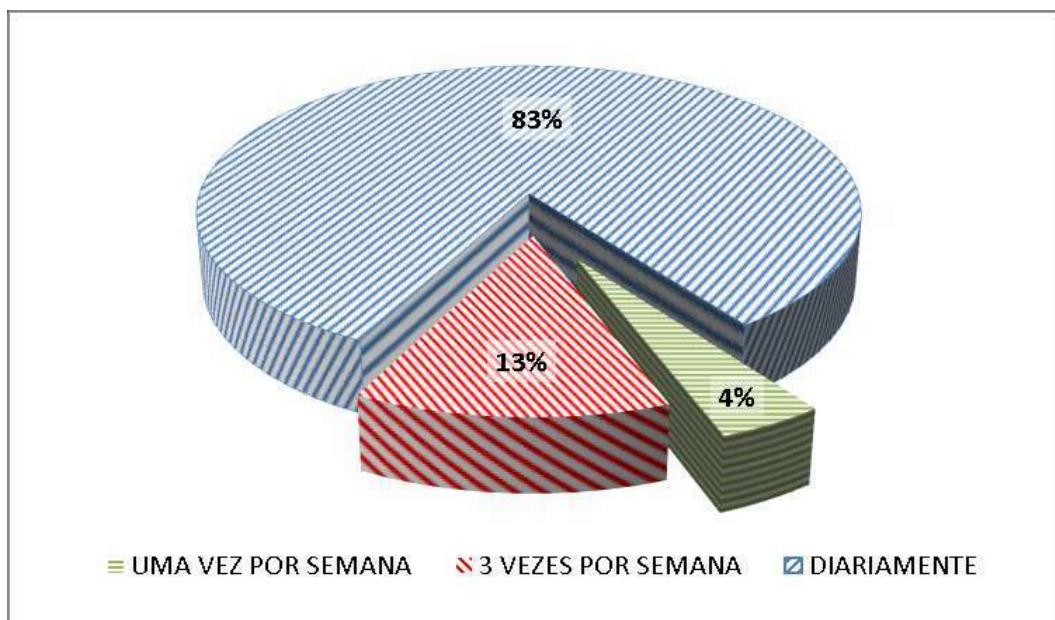
Ao serem questionados sobre a frequência com que solicitam aos seus alunos a produção de materiais usando as TDIC para tarefas de linguagem, responderam que nunca solicitam a produção de vídeos, no entanto, pelo menos uma vez por semana, de acordo com as respostas, pedem que utilizem recursos da internet nas tarefas de língua(gem). Em relação à produção de material para publicar na Web, 25% afirmaram que realizam menos de uma vez por semana e os demais nunca solicitam.

Os professores também mencionaram que seus alunos fazem uso constante dos recursos tecnológicos no âmbito pessoal, os *smartphones*, nas funções de câmera fotográfica, reproduutor de áudio e vídeos, entre outros (Gráfico 9). Isso demonstra que os docentes estão atentos ao que seus alunos fazem com as TDIC, ou seja, observam as transformações e os hábitos dos alunos em sala de aula.

Os LD Funcionais compreendem as convenções sociais que ajudam a determinar o uso das Tecnologias digitais. Nesse sentido, Selber (2004) afirma que a tecnologia por si só “não cria um vácuo social”, mas, sim a falta de formação e práticas letradas digitais que oportunize o acesso, a adaptação, a produção multimídia e a criação de conhecimento por intermédio do uso social quer seja no uso cognitivo, criativo ou ético.

Há, portanto, o reconhecimento das convenções sociais que não somente regem, mas, também, podem limitar o uso da tecnologia dentro do contexto escolar, porque muitas vezes os alunos fazem uso das TDIC de modo clandestino, não direcionado para atividades para fins de ensino dentro da escola. Isso pela proibição de dispositivos móveis ou outros aparelhos no ambiente escolar se não for autorizado ou por intermédio dos professores, em atividade docentes.

Gráfico 9 – Frequência com que o docente observa alunos usando recursos tecnológicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

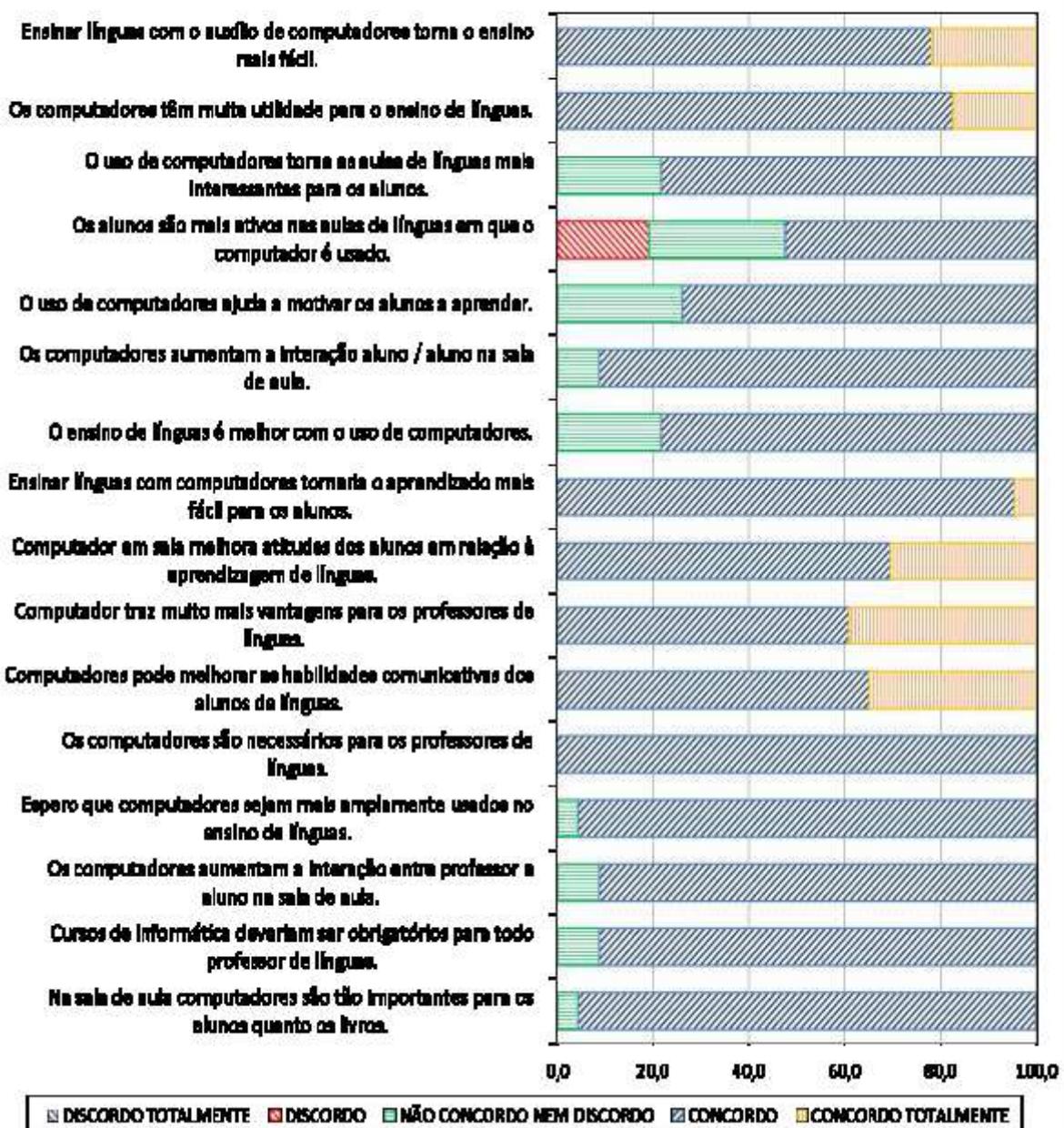
Para o meu contexto de pesquisa o expressivo percentual dos que utilizam – 83% diariamente e 13%, pelo menos três vezes por semana – pode vir a desmitificar a visão da não inclusão digital dos alunos da rede pública, o que permite crer que as tecnologias estão acessíveis a esse público, sendo assim, o professor poderia promover o deslocamento dessas tecnologias para atividades de ensino, caso estejam desenvolvidos os seus **LD para fins Profissionais no ensino**. Como professora, o que normalmente observo é que a maioria dos docentes acata a proibição de uso de dispositivos móveis em sala de aula, ao invés de aproveitá-los.

Na perspectiva de Selber (2004), o sujeito é considerado LD Funcional quando consegue utilizar adequadamente os discursos especializados associados às TIC, expressando domínio na atividade que se propõe com o uso de diferentes tecnologias e *software*.

3.1.3 LETRAMENTOS DIGITAIS: REPRESENTAÇÕES NO IMAGINÁRIO COLETIVO

Nessa seção, ressalto outro aspecto apontado nas respostas dos participantes aos questionários, o referente às representações críticas sobre servir-se das TDIC para o ensino de línguas, como apresentado no Gráfico 10. Na parte 5 do questionário que aborda as “Atitudes em relação ao uso de TDIC para o ensino de línguas”, os participantes deveriam assinalar se “Discordam Totalmente”, “Discordam”, “Não Concordam nem Discordam”, “Concordam ou Concordam Totalmente”, referentes a algumas afirmações elencadas no questionário.

Gráfico 10 – Letramentos Digitais: representações coletivas sobre as TDIC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Selber (2004) indica que umas das dimensões mais importantes para o estudo do letramento digital é pensá-lo numa abordagem construtivista, na qual os sujeitos usuários são incentivados a reconhecer e questionar as tecnologias digitais e não somente utilizá-las como objetos de consumo. Devem, sim compreendê-los como artefatos culturais facilitadores para a comunicação e a produção de conhecimentos na era digital.

Nessa perspectiva ao considerar na abordagem de LD Crítico as tecnologias digitais como artefatos culturais, têm-se uma metáfora geradora de identidade, que coloca em

destaque, criticamente, os contextos de produção e uso (Selber 2004). Assim, os usuários tem a possibilidade, por si mesmos, de buscar sentido em significados próprios a partir de uso crítico e reflexivo no processo de comunicação e interação que vá além da abordagem Funcional, muitas vezes, neutra de valores e ideologias, servindo, apenas, para atender às exigências básicas de sobrevivência na sociedade tecnológica. Mas, sobretudo, em um processo formativo que valoriza os modos de pensar, agir, se posicionar e se comunicar no mundo, de agir no mundo, produzindo a própria cultura.

Na abordagem de LD Crítico de Selber (2004), os parâmetros e qualidades a serem exploradas pelos sujeitos são: projetos de culturas, contextos de uso, forças institucionais e representações populares. Diante da análise dos dados coletados pude observar que as práticas dos sujeitos pesquisados também se referem ao parâmetro – representações populares. Esse parâmetro investigar de maneira complexa as representações que as TDIC têm no imaginário das pessoas. As representações são descritas pelo autor como imagens, narrativas e metáforas que ditam estilos e valores no subconsciente coletivo, normalmente imposta pela mídia de massa.

Conforme o que foi explicado todos os participantes concordam ou concordam totalmente que ensinar línguas com o auxílio de computadores torna o ensino mais fácil; que esses equipamentos têm muita utilidade para o ensino de línguas; que ensinar línguas com os mesmos torna a aprendizagem mais fácil para os alunos; que em sala melhoram as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem de línguas; que trazem muito mais vantagens para os professores de línguas; que podem melhorar as habilidades comunicativas dos alunos de línguas e, por fim, que os computadores são necessários para os professores de línguas.

Boa parte dos professores respondentes concorda e alguns poucos são indiferentes (não concordam nem discordam) ao se referirem que o uso de computadores torna as aulas de línguas mais interessantes para os alunos (78,3% “Concorda”), da mesma forma ao expressarem que o ensino de línguas é melhor com o uso de computadores; que as TDIC aumentam a interação aluno/aluno na sala de aula (91,3% “Concordam”); que o seus usos ajudam a motivar os alunos a aprender (73,9% “Concordam”); que em sala de aula esses aparatos são tão importantes para os alunos quanto os próprios livros didáticos (95,7% “Concordam”), que os cursos de informática deveriam ser obrigatórios para todo professor de línguas (91,3% “Concordam”); que as TDIC aumentam a interação entre professor e aluno na sala de aula (91,3 % “Concordam”) e esperam que esses equipamentos sejam mais amplamente usados para o ensino de línguas (95,7% “Concordam”).

As práticas e perspectivas das pessoas responsáveis pela criação e manutenção de uma infraestrutura computacional ou de quem projeta dispositivos de *hardware*, redes de área ampla, local e programas de *software*, configurações de *desktop*, espaços físicos, políticas e procedimentos, atividades pedagógicas, e entre outros estão impregnados de discursos impostos pela mídia de massa. Dessa forma, os usuários letrados criticamente analisam as perspectivas dominantes que modelam e constituem as culturas de design das TDIC e seus artefatos, sendo considerados questionadores informados dessa TDIC, entretanto pelas respostas aos questionários é possível observar que há muito do discurso das mídias representado nas respostas.

Outro parâmetro que pode ser avaliado é o Contexto de Uso em prática de LD Crítico que diz respeito aos usos e sentidos que são dados às TDIC em determinados contexto, ou seja, em ambientes que ajudam a situar e o uso dessas tecnologias. Selber (2004) destaca que não é fácil fazer julgamentos sobre a hegemonia da tecnologia em si sem examinar as interações situadas entre as tecnologias e seus diversos usos. Portanto, os usuários professores letrados funcionalmente devem compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TDIC que os ajudam a constituí-las e contextualizá-las, pois toda prática de letramento é ato social e pressupõe um uso reflexivo e crítico da tecnologia sempre carregado de valores, sentidos e ideologias de todo um contexto no qual se encontram inseridas.

Dessa forma, as entrevistas também sugerem que o uso de TDIC, em contexto de aula, no posicionamento do professor Ariel, melhora a aprendizagem, tornando as aulas mais descontraídas e eficientes, como exemplifica o excerto 3, além de tornar o ensino mais proveitoso, nas palavras da Professora Belise.

Excerto 3 – (...) além do acesso fácil e da praticidade do celular, é uma forma descontraída e eficiente de aprendizagem da língua (Informação verbal – **Ariel**).

Excerto 4 – Eles pesquisaram na internet para produzir o texto, usaram dicionários eletrônicos para traduzir palavras e enviaram os texto por e-mail. Achei que foi proveitoso, (...) (Informação verbal – **Professora Belise**).

Os pareceres dos professores sinalizam para uma posição favorável frente ao uso das TDIC no processo de ensino de línguas, ou seja, suas atitudes sugerem uma concordância com os discursos, demandas sociais e políticas educacionais sobre a importância de inserir as tecnologias digitais na Educação Básica. Sobre essa posição favorável ao uso de TDIC, que parece representar mais uma aceitação de discursos e práticas sociais, como percebido nas opiniões dos professores citados, do que atitudes conscientes que confirmem que esses entrevistados usam seus **LD para fins Profissionais**. Pesquisar na internet para produzir

texto, usar dicionário para tradução e enviar texto por e-mail, não confirmam que os letramentos digitais empregados são para fins Profissionais, sugerem mais uma adaptação de letramentos digitais cotidianos usados em contexto de aula e não especificamente pensados para promoverem construção de significados. É o uso pelo uso, que dá certo. Além disso, quando Belise enuncia “**que foi proveitoso**”, não fica claro que o aluno tirou proveito e, sim, que sua aula deu certo.

No item perguntado se os alunos são mais ativos nas aulas de línguas em que há o uso de TDIC, 19,0% “Discordam”, 28,6% permanecem neutros e 52,4% afirmam concordar.

Excerto 5 – *Foi uma atividade muito produtiva, em que os alunos tiveram a atenção presa na aula o tempo todo (...)* (Informação verbal – Flávia).

Novamente, é possível perceber que, o que a professora toma como aula proveitosa, parece não representar o ensino baseado em letramentos digitais com finalidades Profissionais, porque “**atenção presa na aula o tempo todo**” não significa produção de conhecimento. A produção de conhecimentos demanda um esforço coletivo, agências dos envolvidos e certa dinamicidade, que não está demonstrada, a meu ver, em sua fala. Parece que as TDIC estão presentes para dar um suporte disciplinar, a professora não explicita o que é que foi produtivo. Parece reproduzir discursos como os demais professores, explicitados, anteriormente. De que as TDIC assumem a qualidade de ensinar.

Excerto 6 – *Os alunos disseram que gostaram da aula e que todas as aulas deveriam ser assim, no laboratório. Na minha opinião, o resultado foi bastante satisfatório. O professor mais dinâmico e informado também aprende enquanto ensina. Os alunos ficaram entusiasmados com o uso do computador que torna a aula mais dinâmica* (Informação verbal – Genilda).

O enunciado de Genilda parece, também, estar de acordo com os discursos correntes sobre a importância dos recursos das TDIC na sociedade, noto que ela, apesar de dizer que “**o resultado foi bastante satisfatório**”, aqui não percebo aplicação de LD para fins Profissionais e, sim, a reprodução de dizeres populares sobre as TDIC, como por exemplo, que o computador torna a aula mais dinâmica. Apenas isso, não parece indicar que as atividades tenham sido interessante porque foram preparadas a partir dos LD para fins Profissionais dessa professora, ou seja, que os objetivos de ensino foram pensados para a produção de sentidos e sim, pela oferta de grande quantidade de informações diversificadas que a web oferece. Depreendo que aos alunos foi permitido interagir com o mundo e com outras realidades por meio da Internet, e não que a aula tenha cumprido os objetivos de ensinar com tecnologias. Nesse ponto, considero importante marcar a necessidade de se desenvolver os LD

para fins Profissionais para que os alunos aprendam os conteúdos relevantes para atuarem nas práticas sociais que demandam os letramentos digitais necessários na Cibercultura e não, somente, que os objetivos primeiros das aulas sejam os alunos não se aborrecerem. Constatada a posição favorável da professora Genilda, para o uso de TDIC nas práticas de letramentos em sala de aula, parto para elucidar os seus LD Operacionais.

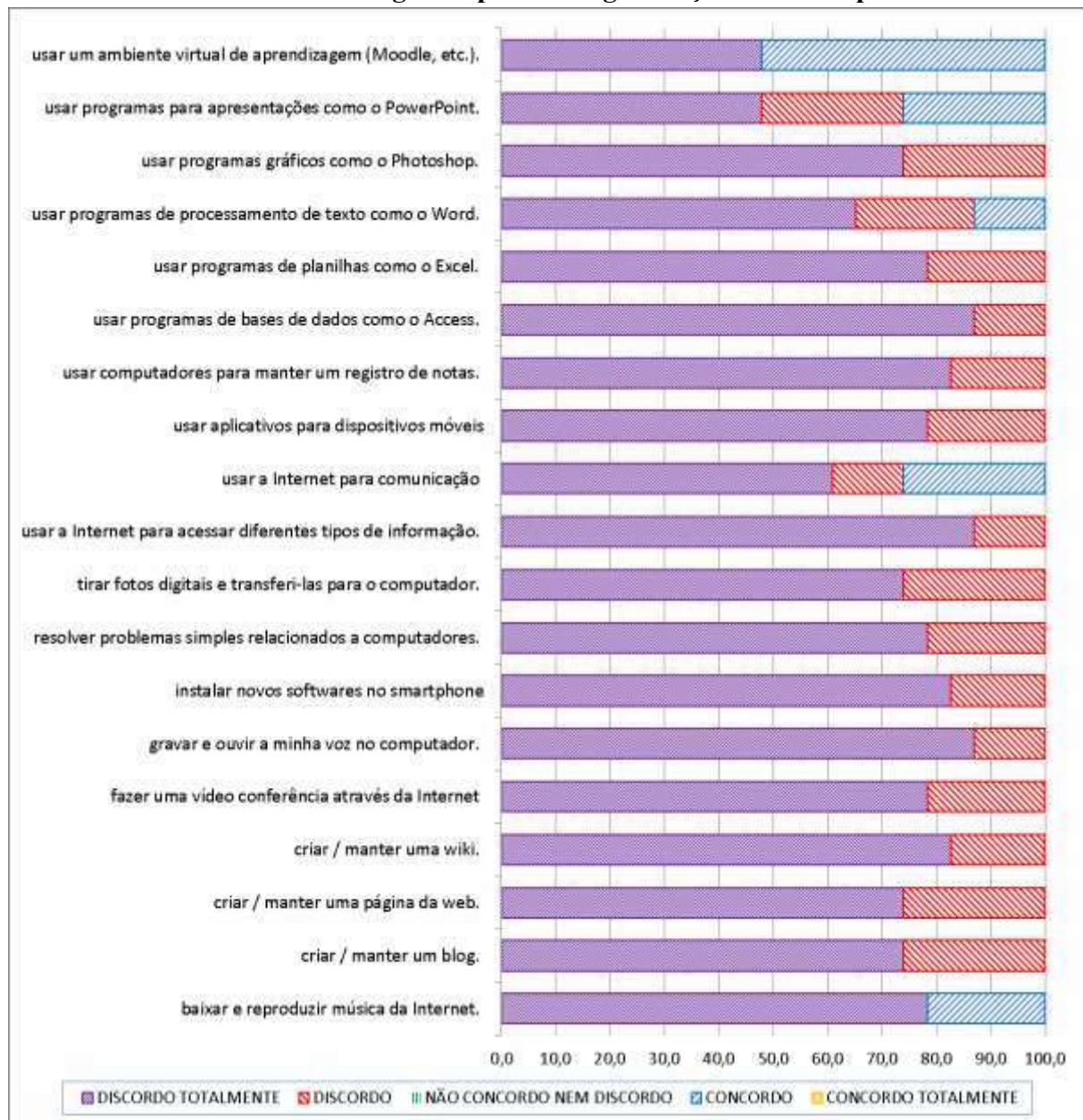
3.1.4 A UTILIZAÇÃO DOS LD OPERACIONAIS

Quanto ao conhecimento que desenvolveram na graduação em referência às TDIC para uso em aulas, é notório que a maioria dos respondentes do questionário, disseram discordar de que tenham desenvolvido, em seus cursos de graduação, atividades com as tecnologias para fins específicos de ensino de línguas. Observando, no Gráfico 11, os letramentos digitais desenvolvidos na graduação, poucos itens tiveram a concordância dos respondentes e, quando ocorreram, foi em um percentual inferior aos que discordaram. Poucos concordam que aprenderam a usar o AVA (48%); programas para elaboração de textos (13%) e apresentação de slides (27%); a empregar a internet para fins de comunicação (26%) ou para reprodução de músicas (22%).

Conforme o Gráfico 11 elucida, aparentemente os respondentes do questionário, não demonstram terem desenvolvido, mais amplamente, seus letramentos digitais em seus cursos de formação, boa parte dos respondentes reconhece ter um bom desenvolvimento em se tratando de LD Operacionais. Os colaboradores, respondentes do questionário, mostram, também, saber como utilizá-los, com maturidade, em consonância com uma das habilidades apresentadas no parâmetro de letramentos digitais Funcional.

Em quase a totalidade dos itens envolvidos nesse questionamento, a maioria dos participantes afirma discordar que não sabe utilizar os *softwares* elencados para/nas aulas. Poucos professores respondentes concordam que não sabem como utilizar esses *softwares* para/nas aulas, programas gráficos, planilhas, banco de dados, resolver problemas dos equipamentos, gravar e ouvir voz no computador, criar/manter Wiki, web ou blog.

Gráfico 11 - Letramento Digital: aprendi na graduação a utilizar para as aulas



Os docentes participantes da pesquisa relatam expandir o uso dos recursos tecnológicos, com o passar do tempo, tentando integrá-las à sua prática profissional pedagógica, mas parece ser normalmente, limitadas ao uso como ferramentas sofisticadas de ensino. Muitos se mostram entusiasmados com as tecnologias e interessados no trabalho que desenvolvem com seus alunos. Contudo, as dificuldades, dúvidas e incertezas que surgem, a partir do uso das TDIC, vão se tornando visíveis, assim como a satisfação em virtude de suas experiências, como relata a participante Denise, no excerto 7:

Excerto 7: *Tenho um Blog com todos os materiais que eu faço, ponho links prá (sic) vídeos. Tento tirar dúvidas de alunos num fórum de perguntas. Às vezes funciona, às*

vezes complemento em sala a explicação que ele não entendeu (Informação verbal - Denise).

Excerto 8: *Eu mantendo um site onde coloco o material que utilizo nas aulas, com teoria e os exercícios feitos em sala. Aí, encaminho e-mail para o alunos indicando o que fazer. (Informação verbal – Heloísa).*

Essas atitudes frente às TDIC parecem ser algumas tentativas isoladas como a elaboração de um *Blog* por Denise, na manutenção de um site pela entrevistada Heloísa, Excerto 8, que afirmou manter um site onde coloca o material que utiliza nas aulas, com teorias e exercícios para serem feitos em sala; ou mesmo, como destaca a professora Flávia, no Excerto 5, ao usar e-mail e redes sociais para manter um diálogo virtual com os alunos, estendendo o espaço de sala de aula e contemplando a temporalidade de cada indivíduo, ao afirmar “**trocar mensagens com meus alunos por e-mail. Ah, e com WhatsApp também**”.

Nas narrativas das práticas de letramentos digitais realizadas em contexto de sala de aula, também há relatos de uso das TDIC em sala de aula, ou seja, ocorre a utilização dos LD Operacionais em sala de aula, como narram o Professor Ariel e a Professora Belize:

Excerto 9 - *Certa vez, entrei na sala e os alunos estavam atônitos, quase todos com celulares na mão acessando redes sociais. De imediato pensei em mandar guardar, como faço sempre. Mas, de repente pensei: porque não usar nas atividades em sala (Professor Ariel).*

Excerto 10 - *Bom, achei melhor fazer uma aula mesmo usando recursos de computador. Aí, eu comecei a fazer um PowerPoint com a teoria que eu teria de dar. No meio da apresentação, eu achei que precisava deixá-la mais dinâmica. Então, procurei no Google e aprendi como movimentar os textos e figuras no PowerPoint, fazer links, colar vídeos, um montão de coisas. Fiz uma apresentação com exercícios para serem feitos em sala. Apresentei a teoria, explicando direitinho e pedindo a participação dos alunos. Por fim, pedi para que escrevessem um pequeno texto usando o editor de texto e me enviassem pelo e-mail. Eles pesquisaram na internet para produzir o texto, usaram dicionários eletrônicos para traduzir palavras e enviaram os texto por e-mail (Professora Belize).*

Entre as respostas dos colaboradores, quase não há menção de uso crítico das TDIC e que leve o aluno a construir conhecimento com TDIC de forma crítica, exceto quando a professora Genilda destaca:

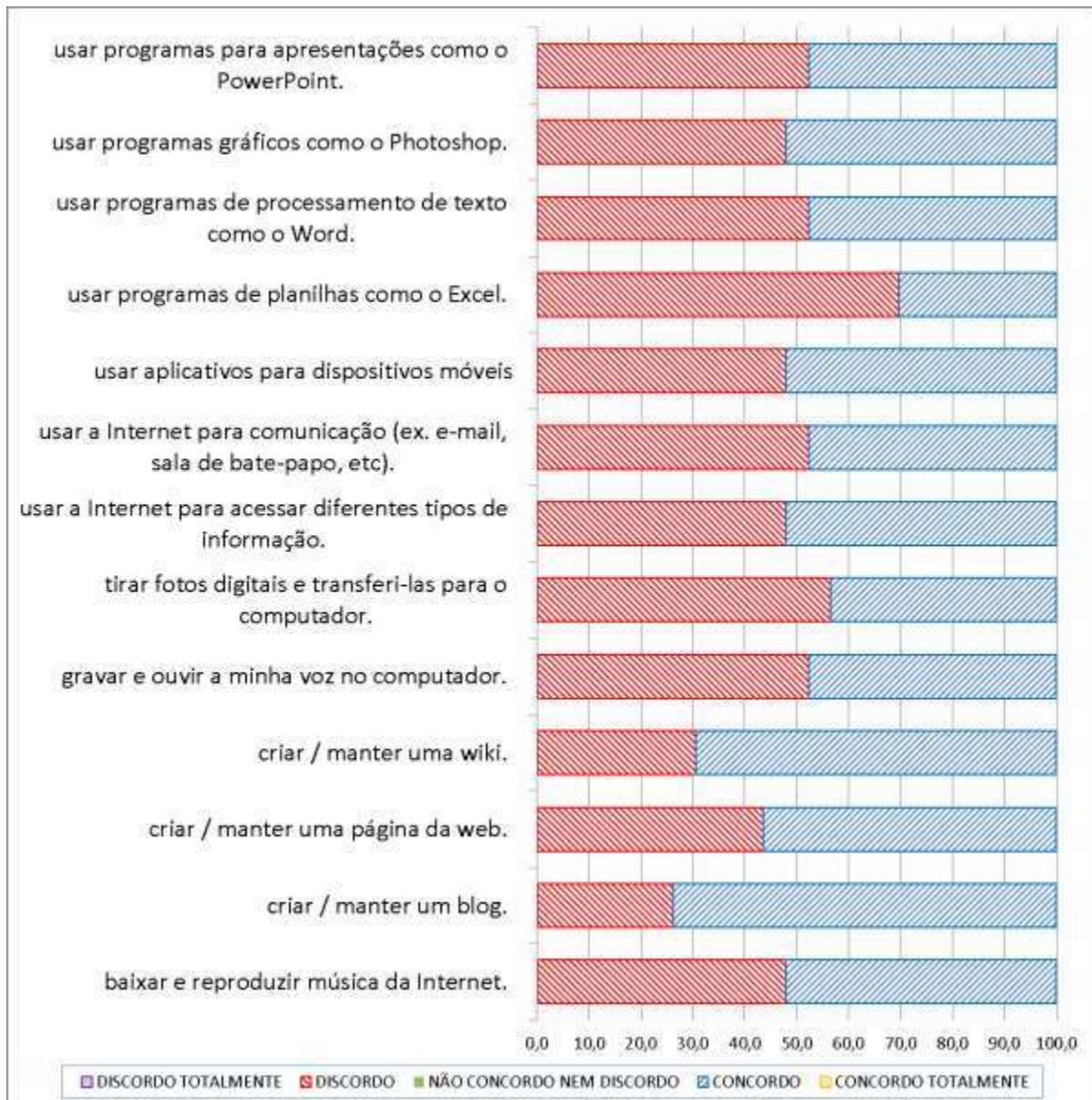
Excerto 11: *Eu procuro estimular a pesquisa na internet para que eles aprendam que tem coisa boa, mas tem muita coisa ruim na internet. No inicio, direciono os trabalhos. Depois vou liberando aos poucos, numa tentativa de despertar o pensamento crítico deles (Informação verbal - Genilda).*

Falta, portanto, uma abordagem mais crítica e reflexiva dos professores no uso das TDIC, e para ampliarem os seus conhecimentos digitais, o que pode beneficiar seus alunos em momentos de ensino oportunizando, também, aos discentes, desenvolverem seus conhecimentos de maneira crítica, individualizada e no tempo de cada um, levando-os a saber

usá-los como cidadãos emancipados que compreendem as relações que se instauram na cibercultura.

Um aspecto positivo que pude perceber, e que o Gráfico 12 apresenta, é que dependendo da habilidade tecnológica, em torno da metade dos respondentes afirma que pretende desenvolver seus letramentos digitais para utilizar mais recursos em suas aulas.

Gráfico 12 – Letramento Digital: Pretendo desenvolver para as aulas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Entretanto, se por um lado afirmam que sabem empregar as TDIC em sala de aula, por outro não se sentem plenamente seguros em seus usos ou acreditam existir formas

diferenciadas de lidarem com as TDIC em seu trabalho profissional e que ainda não aprenderam ou não desenvolveram.

Desta forma, é preciso que os professores profissionalizem os seus letramentos digitais, seguindo os preceitos de Freitas (2010, p.348) que considera ser “uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento”. É preciso, também, fazer com que os alunos construam seu pensamento crítico, reflexivo e ético. E, para que o professor possa executar esse papel catalisador na formação de seu aluno, é necessário que ele tenha incorporado, em seus letramentos digitais Operacionais, as habilidades Crítica e Reflexiva voltadas para o ensino com as TDIC, de maneira normalizada (BAX, 2003), para que possa aplicá-los cotidianamente em sua vida profissional.

Esse resultado, apresentado no Gráfico 12, a princípio, parece indicar que os letramentos digitais dos participantes são operacionais, além de sinalizar também, para atividades básicas de letramentos digitais socializados. Digo isso ao comparar as atividades realizadas com as inúmeras oportunidades que outros letramentos digitais, mais complexos e mais específicos poderiam proporcionar aos professores de línguas, os desenvolvidos, mais especificamente, para fins Profissionais de docência de línguas. Se forem proporcionadas atividades práticas que utilizem as TDIC em atividades específicas e direcionadas exclusivamente para o ensino de línguas e sendo mais sistematizadas nos cursos de graduação, pode ser que o futuro professor de línguas se sinta mais seguro e familiarizado profissionalmente. Isso poderá levá-los a desenvolverem outros letramentos digitais mais apropriados para serem aplicados em aulas, desenvolvendo o que tenho denominado de **LD para fins Profissionais no ensino**.

Para esclarecer melhor, o que venho afirmando na pesquisa, apresento oito quadros que ilustram de forma simplificada o que os participantes afirmaram em suas respostas aos instrumentos de coleta de dados aplicados. Nos quadros categorizo os enunciados dos colaboradores em relação ás competências observadas, com respaldo em (BEHAR *et al.*, 2013) e as habilidades digitais, tomando como subsídio as três categorias de (SELBER, 2004), a Funcional, Crítica e Retórica. Dessa forma fica fácil identificar as afirmações de cada um dos entrevistados e clarifica o tipo de desenvolvimento de letramentos digitais dos participantes e a categoria de letramentos digitais em que se encontram. As informações contidas nos quadros foram obtidas a partir das respostas às questões formuladas para as entrevistas e em narrativas dos professores.

No Quadro 8, o Professor Ariel apresenta, de acordo com as competências determinadas por Behar (2013), as quatro competências que o habilita a ser considerado letrado digital. Mas, ao analisar, levando em conta os parâmetros de Selber (2004), ele apresenta mais habilidades de letramentos digitais Funcional e uma considerada Crítica, entretanto, em sua fala, **não observei que ele tenha as habilidades de um sujeito letrado digital Retórico**. Isso sugere que ainda lhe falta desenvolver melhor seus letramentos digitais, Retórico e Crítico, pois apresenta apenas uma do Crítico. Esse professor parece estar desenvolvendo, por si mesmo, o LD Crítico, diferente dos demais professores investigados.

Quadro 8 – Competências/Habilidades do Professor Ariel (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	Competência	Habilidades	Categorias
Preparar provas, apostilas.	Utiliza editor de textos	Computacional	Fins educacionais	Funcional
Preparar (...) apresentações	Utiliza ferramentas de apresentação para organizar e expor a informação	Computacional	Fins educacionais	Funcional
Receber trabalhos dos alunos por e-mail	Formas de escrita específicas para cada ferramenta, como bate-papo, e-mail, fórum, etc. Fazer contribuições relevantes.	Comunicacional	Gerenciar atividades online	Funcional
Pesquisando no Google	Conhece diferentes sites de busca	Informacional	Fins educacionais	Funcional
	Conhece hipertextos e hipermídia	Multimídia		
	Sabe operar o básico de uma ferramenta (navegador)	Computacional		
Pesquisar assuntos, vídeos, etc. para indicar aos alunos.	Faz contribuições relevantes	Multimídia	Contexto de usos	Crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o Quadro 8, o professor demonstra saber recriar materiais com o editor de textos e sabe aplicar o seu conhecimento técnico digital para realizar a busca por trabalhos a disposição na rede e que a auxilie em sua prática docente, porém não é possível perceber, em suas respostas, se esse trabalho é de autoria própria ou mera reprodução de materiais disponíveis na rede e se o mesmo integra outras informações possíveis no meio digital. O conhecimento técnico do professor Ariel, só foi possível perceber durante as observações de aulas em que estava presente. O colaborador da pesquisa, na maioria das

vezes, reaproveitou os materiais previamente elaborados por outros. Tal observação me leva a concluir que mesmo com a falta de tempo, que os professores verbalizam, muitas vezes em virtude do número excessivo de aulas, se esse participante fosse letrado digital Crítico ele não teria muitas dificuldade em produzir seu próprio material e não precisaria dispor de muito mais tempo. Além disso, seu material seria personalizado para suas turmas, o que seria positivo para o ensino de línguas, uma vez que levam em conta as especificidades de cada realidade educacional.

Outras habilidades de fim educacional da categoria Funcional, demonstradas no Quadro 8, foram para a preparação de apresentações e recebimento de trabalho de alunos por e-mail, o que não requer habilidades criativas mais complexas que exijam capacidade reflexiva, apenas a capacidade de decodificar mensagens quer sejam visuais ou escritas.

Essa lacuna entre os letramentos digitais Funcional e Crítico é possível que se estreite se as habilidades fossem desenvolvidas, de maneira mais satisfatória, nos cursos de graduação, ao inserirem mais horas e mais disciplinas específicas para esse fim. O que não isenta as demais disciplinas e atividades curriculares de fazerem uso das três instâncias de letramento que Selber (2004) propõe para o uso das TDIC. Assim os egressos poderiam se sentir mais seguros em relação aos seus **LD para fins Profissionais no ensino**.

Na sequência, analiso os dados de outra participante e teço minhas considerações sobre os letramentos da professora Belise. Essa Professora, tal qual o Professor Ariel, apresenta as quatro competências apontadas por Behar (2013) para ser considerada uma letrada digital, mas, em relação aos parâmetros de Selber (2004), ela, também, **não apresenta o letramento digital Retórico**, e, sim, o Funcional e o Crítico (Quadro 9). Mas, os letramentos digitais **Crítico** da professora Belise, parecem ser, ainda, insipientes, como do professor Ariel, sem posicionamentos críticos efetivos. Sugerem que ela busca conhecer o que outros têm a dizer sobre as TDIC, mas não vai para além disso.

Quadro 9 – Competências da Professora Belise (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	<u>Competência</u>	<u>Habilidades</u>	Categorias
(...) pesquisas no Google buscando exercícios.	Conhece diferentes sites de busca	Informacional	Fins educacionais	Funcional
	Conhece hipertextos e hipermídia	Multimídia		
	Sabe operar o básico de uma ferramenta (navegador)	Computacional		

Uso e-mail... Pesquisa em fórum de discussões.	Conhece a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, e-mail, etc.	Comunicacional	Contextos de uso	Crítico
---	---	-----------------------	------------------	----------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Não me parece pensar criticamente sobre o que pesquisa ao dizer que busca exercícios, uma vez que parece demonstrar, a princípio, não estar pronta ou disposta a duvidar da qualidade das informações contidas no ciberespaço. Notei nas observações de aulas que fiz que a professora manuseia, com certa razoabilidade, o navegador de buscas que demanda certo conhecimento em hipertextos que são mobilizados para buscar materiais prontos. Outra informação coletada é que ela se comunica por e-mail, mas não especificamente com profissionais da área em que atua. Em contra partida, é possível dizer que ela possui nuances de letramentos digitais Crítico, pois afirma trocar informações e compartilhar conhecimentos com outros pares, também em Fóruns de Discussões, mas não para fins educacionais, e sim em contextos gerais.

Outra colaboradora que analiso, na sequência é a professora Carla, conforme o quadro de respostas elencadas para a análise. Ao observar o Quadro 10, noto que apesar de a Professora Carla apresentar as competências de Behar(2013), no entanto, **não atende aos requisitos dos letramentos digitais Retórico** de Selber(2004). Mesmo demonstrando em dois momentos possuir os letramentos digitais Críticos, eles são menos empregados que o Funcional. A professora parece pensar criticamente se for observado os parâmetros de Selber (2004) para os LD Crítico, o que me leva a inferir que essa professora parece estar apta a duvidar da qualidade das informações no ciberespaço e que sabe buscar, sem se perder nos labirintos que caracterizam esse espaço virtual. E, também, demonstra saber se orientar no espaço hiper-dimensional da web.

Quadro 10 – Competências da Professora Carla (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	Competências	Habilidades	Categorias
(...) elaborar material... provas,	Utiliza editor de textos	Computacional	Fins educacionais	Funcional
(...) montar planilhas de notas	Conhece softwares, programas e ferramentas disponíveis.	Computacional	Fins educacionais	Funcional
Eu utilizo em pesquisa de conteúdo	Conhece diferentes sites de busca	Informacional	Contextos de uso	Crítico

e de exercícios				
Uso (...) vídeos do Youtube, ... textos... e outras coisas interessantes	Conhece hipertextos e hipermídia	Multimídia	Fins educacionais	Funcional
(...) que eu encontro para indicar para os alunos	Faz contribuições relevantes	Comunicacional	Contextos de uso	Crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Contudo, não demonstrou seus letramentos digitais Retórico que é o de compreender que a persuasão dos materiais também permeiam os contextos desse espaço e modelam as interfaces, mesmo que de modo implícito. Isso pode levar a não perceber que forças e estruturas maiores, como determinados usos, ideologias, entre outras, permeiam esse espaço. Se isso fosse recorrente nas práticas docentes de Carla o seu dizer talvez demonstrasse, porque diria que busca por materiais na Web, mas que o faz articulando o conhecimento de como se modelam as interfaces que acessa e que o faz de maneira consciente submetendo suas ações e práticas de navegação a uma avaliação crítica sobre a validade ou não de determinado material que busca para dar subsídio às suas aulas. Dessa maneira, a colaboradora parece não vislumbrar a modelagem de interface como uma forma de ação social e, sim, apenas tecnicamente.

Pelas ações dessa professora é possível dizer que ela desenvolve seus letramentos digitais, mas sugere estar aquém de **LD para fins Profissionais no ensino**, uma vez que não avalia o poder persuasivo da web e que pode acarretar a manutenção e reprodução de um *status quo* vigente e reproduzido, conforme ideologias impostas para a vida em sociedade. Pode ser que ela faça a análise retórica para materiais e atividades que não envolvem as TDIC. Na busca por material na web que ilustre suas aulas, no dizer da professora, parecem ser acessórios de aulas convencionais e que não precisam passar por um crivo mais crítico.

A próxima professora analisada é a professora Denise, o quadro com os dados dessa colaboradora da pesquisa foi montado com base no que foi recorrente em seu dizer nos três instrumentos que ela respondeu.

O Quadro 11 aponta para a falta da **Competência Comunicacional** que é, segundo Behar *et al* (2013), saber utilizar as redes sociais para conectar pessoas, realizar debates e ajudá-las a selecionar conteúdos relevantes. Mesmo ao afirmar manter um *Blog*, falta-lhe explorar melhor a Competência Comunicacional, uma vez que não menciona aproveitar seu espaço para debates ou para interagir com os alunos ou pessoas que acessam o seu *Blog*. Em relação às habilidades de Selber (2004) não identifico o LD **Retórico** porque, como ela

mesma afirma, usa seu *Blog* como repositório de materiais que prepara, além de remeter a vídeos que, provavelmente, ilustram seus materiais.

Quadro 11 – Competências da Professora Denise (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	<u>Competências</u>	<u>Habilidades</u>	Categorias
(...) preparam as aulas.	Utiliza editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los.	Computacional	Fins educacionais	Funcional
(...) usou o Moodle	Sabe operar o básico de uma ferramenta	Computacional	Fins educacionais	Funcional
(...) preparam apresentações com o <i>PowerPoint</i> .	Utiliza ferramentas de apresentação para organizar e expor a informação	Computacional	Fins educacionais	Funcional
	Sabe elaborar transparências e apresentações multimídia	Multimídia	Fins educacionais	Funcional
(...) busco vídeos ilustrativos sobre o assunto.	Conhece diferentes sites de busca	Informacional	Contextos de uso	Crítico
(...) tenho um <i>Blog</i> com todos os materiais que eu faço, ponho links pra (sic) os vídeos.	Sabe preparar conteúdos atrativos	Multimídia	Contextos de uso	Crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A professora Denise parece não vislumbrar a modelagem de interfaces, como um *Blog*, como uma forma de agir no mundo social por meio delas e, sim, como um arquivo virtual e técnico mais prático, ao mencionar que tem um *Blog* com **todos os materiais que eu faço, ponho links pra (sic) os vídeos**. Falta-lhe desenvolver essas potencialidades de maneira mais abrangente e eficiente para o ensino que pratica. Ela está tentando se inserir nessa realidade das TDIC, mas de maneira pouco eficaz, o que sugere que ainda faltam mais oportunidades ou mesmo conhecimentos que a levem a ser uma letrada digital para fins Profissionais.

Tomo a seguir os enunciados da professora Eloá, dando seguimento nas análises dos dados apresentados no Quadro 12. A Professora Eloá também **não apresenta as habilidades de letramentos digitais Retórico** de Selber (2004), embora se observadas as categorias de Behar *et al* (2013) ela apresente as quatro competências que a indicam como letrada digital, contudo falta-lhe a competência Retórica que para Selber (2004) é uma competência que

requer ações reflexivas em que deve empregar a formação crítica. As competências de Behar *et al* (2013) se assemelham, quase na totalidade, com as categorias de LD Funcionais de Selber (2004), isso faz, com que as formas de compreensão entre esses estudiosos, sobre o que é ser letrado digital, não sejam coincidentes.

Quadro 12 – Competências da Professora Eloá (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	<u>Competências</u>	<u>Habilidades</u>	Categorias
(...) ler o conteúdo da matéria	Tem habilidades de leitura e compreensão em um ambiente de hipertexto dinâmico e não sequencial	Multimídia	Fins educacionais	Funcional
(...) pesquisar exercícios... só faço consulta	Conhece diferentes sites de busca	Informacional	Contextos de uso	Crítico
	Comparar e selecionar as informações relevantes	Informacional		
	Tem claro o que são informação e conhecimento.	Informacional		
(...) só faço consultas...	Saber operar o básico de uma ferramenta	Computacional	Fins educacionais	Funcional
(...) e enviar e-mail.	Conhece a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, e-mail, etc.	Comunicacional	Contextos de uso	Crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observando as atividades desenvolvidas por Eloá e que a mostram como LD em Multimídia, Informação, Computação e Comunicação, parece demonstrar um certo desânimo frente às TDIC, pois realiza as atividades mais elementares diante de todo o potencial das TDIC para o ensino de línguas. Ele emprega seus LD para fins educacionais e em contexto de uso, mas que vai auxiliá-la em seus afazeres docentes como usuária e consumidora e não como ferramentas propiciadoras de aprendizagem significativa de seus alunos. Mesmo contemplando duas categorias da proposta de Selber (2004) ela não sinaliza ser uma letrada digital para fins Profissionais por empregar a tecnologia somente a seu favor e não de seus alunos, isso me sugere que lhe falta conhecimento para perceber os benefícios das tecnologias para o ensino de línguas.

Na sequência, os dizeres de Flávia, uma professora que se interessa por TDIC e cursa pós-graduação em Tecnologias Digitais e Mídias na Educação. A Professora Flávia também

apresenta todas as categorias de letramentos digitais de Behar *et al* (2013), além de apresentar mais habilidades Críticas do que Funcionais, se observadas as categorias de Selber (2004), como mostra o Quadro 13.

Quadro 13 – Competências da Professora Flávia (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	<u>Competências</u>	<u>Habilidades</u>	Categorias
(...) pra preparar minhas aulas e provas.	Conhece softwares, programas e ferramentas disponíveis.	Computacional	Fins educacionais	Funcional
	Utiliza editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los.			
(...) procuro materiais mais criativos...	Compara e seleciona as informações relevantes	Informacional	Reflexão	Crítico
	Tem claro o que são informação e conhecimento.			
(...) utilizo em pesquisa.	Conhece diferentes sites de busca	Informacional	Fins educacionais	Funcional
(...) para trocar mensagens com meus alunos por meio de e-mail e <i>Whatsapp</i>	Conhece as formas de escrita específicas para cada ferramenta, como bate-papo, e-mail, fórum, etc.	Comunicacional	Contextos de uso	Crítico
	Fazer contribuições relevantes			
Eu procuro materiais mais criativos, mais dinâmicos, interessantes para auxiliar e prender a atenção dos alunos.	Sabe preparar conteúdos atrativos	Multimídia	Contextos de uso	Crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Isso aponta para deficiência em uma das habilidades, a que **não contempla o Retórico** de Selber (2004). Novamente essa habilidade não foi identificada entre os participantes da pesquisa. Essa habilidade requer que os usuários sejam produtores reflexivos de ações sociais com as TDIC, especialmente ao produzirem seus materiais para fins didáticos. Mesmo essa participante sendo aluna de um curso de pós-graduação em tecnologias e mídias para a educação e, ainda, fazer um grande esforço para trazê-las para suas aulas, conforme observei em suas aulas, seus letramentos digitais não contemplam uma habilidade

importante para a formação crítica de seus alunos. Sendo assim, esse fato pode indicar uma deficiência de letramentos digitais exigidos para um professor, ou seja, os LD para fins Profissionais, mesmo havendo a predominância do letramento digital Crítico, o que demonstra sua formação crítica, mais ainda deficitária, por não mostrar conhecer o poder persuasivo, deliberativo e de ação social que as TDIC podem oferecer.

A Professora Genilda **apresenta todas as competências** de Behar (2013) e as **habilidades** de Selber (2003). Logo, pode ser considerada uma professora **Multiletrada Digitalmente**. O Quadro 14 apresenta as competências da Professora Genilda.

Quadro 14 – Competências da Professora Genilda (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)			
	Conhecimento	Competências	Habilidades	Categorias		
<p>(...) procuro estimular a pesquisa na internet para que eles aprendam.</p> <p>(...) tentativa de despertar o pensamento crítico deles.</p>	Tem habilidades de leitura e compreensão em um ambiente de hipertexto dinâmico e não sequencial	Multimídia	Reflexão	Retórico		
	Avaliar diferentes fontes	Informacional				
	Busca por informações confiáveis a partir de diversas fontes					
(...) para trocar mensagens com os alunos em dúvidas nos trabalhos para casa.	Conhece as formas de escrita específicas para cada ferramenta, como bate-papo, e-mail, fórum, etc. Fazer contribuições relevantes	Comunicacional	Contextos de uso	Crítico		
<p>(...) montar material didático.</p>	Sabe operar o básico de uma ferramenta	Computacional	Fins educacionais	Funcional		
	Tem claro o que é informação e o que é conhecimento	Informacional	Contextos de uso	Crítico		
	Compara e seleciona as informações relevantes	Informacional	Contextos de uso	Crítico		
<p>(...) indicar leituras e pesquisas para eles realizarem na Web.</p>	Conhece diferentes sites de busca	Computacional	Contextos de uso	Crítico		
	Compara e seleciona as informações relevantes	Informacional				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Entre os oito entrevistados essa professora foi a única que apresentou todas as categorias de Behar *et al* (2013) e Selber (2004) contemplando as três categorias desse último e definidas como: Funcional, Crítica e Retórica. Essa professora apresenta ser uma professora

que desenvolve seus **LD para fins Profissionais no ensino**. Ela parece conhecer bem as operações básicas das TDIC, cria seus materiais; interage com seus alunos por meio de mensagens para esclarecer dúvidas sobre trabalhos e outros assuntos pertinentes ao conteúdo ou não; indica leituras e pesquisas com o auxílio das TDIC despertando o pensamento crítico de seus alunos; levanta debates por intermédio de um grupo do *Facebook*, sobre assuntos abordados em suas aulas ou a serem abordados. Essas atitudes são pertinentes ao professor que desenvolve satisfatoriamente seus **LD para fins Profissionais**.

Ainda que tenha muitas barreiras a serem vencidas, como laboratórios com equipamentos antigos, conexões lentas, poucas máquinas que não atendem todos os alunos, essa professora faz uso do que está disponível e conecta seus alunos com as TDIC. Ela desenvolve nesses alunos os múltiplos letramentos digitais, mostrando com exemplos que as tecnologias não são apenas para diversão ou atividades cotidianas, mas aparatos eficientes e relevantes para os estudos. Ela parece ser um ponto fora da curva, entre os demais participantes, e o que surpreende é que essa professora mostrou em seu questionário que aprendeu pouco sobre tecnologia em seu curso de graduação e que desenvolve suas atividades buscando, por si mesma, apreender as TDIC para o ensino. Genilda é jovem, tem 28 anos e isso pode ser um indicativo de que sua geração por ser de nativos digitais (PRENSKY, 2001) faça com que seu interesse em ensinar com as TDIC seja maior e menos conflituoso.

A última participante analisada é Heloisa, cujas competências aparecem elencadas no Quadro 15. Essa professora apresenta as mesmas competências e habilidade que a Professora Genilda, isto é, as quatro competências de Behar (2013) e as três categorias de letramentos digitais de Selber (2003): o Funcional, Crítico e Retórico. Ainda assim, essa professora limita suas habilidades digitais apesar de enunciar manter um site, a princípio pode sugerir um amplo desenvolvimento de seus letramentos digitais, mas, em seguida, menciona que é para postar materiais que utiliza em suas aulas sem demonstrar uma abordagem crítica ou reflexiva do uso que faz de seu site.

Quadro 15 – Competências da Professora Heloisa (Apêndice D)

Enunciação de atividades realizadas pelos participantes com as TDIC	Behar (2013)		Selber (2004)	
	Conhecimento	<u>Competências</u>	<u>Habilidades</u>	Categorias
(...) teoria e exercícios feitos com editor de texto.	Conhece softwares, programas e ferramentas disponíveis.	Computacional	Fins educacionais	Funcional
	Utiliza editor de textos para redigir documentos, armazená-los e imprimi-los.			

(...) mantendo um site onde coloco o material que utilizo nas aulas.	Manuseia os recursos computacionais	Computacional	Fins educacionais	Funcional
	Tem claro o que é informação e o que é conhecimento	Informacional	Contextos de uso	Crítico
	Tem conhecimentos de design e elaboração de páginas web	Multimídia	Deliberação	Retórico
	Sabe preparar conteúdos atrativos		Contextos de uso	Crítico
	Produz materiais que sejam visualmente agradáveis		Persuasão	Retórico
(...)Aí, encaminho e-mail para o alunos indicando o que fazer.	Conhece a etiqueta e as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas disponíveis na internet, como bate-papo, e-mail, etc.	Comunicacional	Contextos de uso	Crítico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível observar que, apesar das diferentes categorias de letramentos digitais, como as destacadas por Selber (2004), alguns professores ainda apresentam dificuldades com a categoria básica dos letramentos digitais. Eles se apropriaram do que é dito sobre as TDIC, mas ainda não desenvolveram, para uso profissional, algumas habilidades importantes da categoria Funcional (SELBER,2004); que se circunscreve ao uso, às convenções sociais, ao gerenciamento de uso das TDIC e não conseguem resolver seus impasses de maneira confiante e estratégica, como por exemplo, no uso ‘profissional’ das TDIC com finalidade de ensino de línguas.

Considerando as respostas apresentadas no Gráfico 10, página 129, pode-se notar, também, que os docentes têm consciência que os letramentos digitais favorecem o ensino de línguas, contudo parecem aguardar um ‘vir a ser’ da tecnologia, ou seja, é como se dissessem: “Quando os recursos chegarem ou forem atualizados, usaremos”. Se os **LD Operacionais no ensino** fossem suficientes, esses professores promoveriam atividades mais dirigidas ao ensino de línguas com os recursos que estão disponíveis nas instituições de ensino. Percebe-se, com isso, que há um acompanhamento das formas de se usar a tecnologia em sala de aula por parte dos docentes, mas resta determinar em que categoria de letramentos digitais se insere e são necessários para, também, o desenvolvimento dos letramentos digitais dos alunos.

Comparando os resultados obtidos nas narrativas, em relação às atitudes e competências/habilidades exibidos Quadro 1 na página 78, é possível perceber que os professores entrevistados possuem determinados conhecimentos tecnológicos e algumas

habilidades que apontam para as quatro competências necessárias a um **letrado digital** (GILSTER citado por FREITAS, 2010), porém em variados estágios, sendo alguns mais amplos que outros.

Ao mesmo tempo, percebo que, na maioria dos casos, usam seu conhecimento sobre tecnologia como um **recurso eventual** para atingir seus objetivos, preferindo, muitas vezes, ensinar apenas o que está determinado no currículo da disciplina de forma tradicional. Desta forma, orientam-se para o trabalho, limitando-se a cumprir o programa básico e aplicar testes de avaliação, conforme pode ser observado nos excertos 12 e 13 dos participantes Heloisa e Carla.

Exerto 12: *Sigo como referência o livro didático adotado. Realizo as atividades como indicado no livro do professor (Informação verbal – Heloisa).*

Exerto 13: *Eu gosto de seguir a ementa da disciplina. Então eu procuro ajustar o nível de dificuldade do que eu vou usar em função do aproveitamento da sala. Ah, uso apresentações... vídeos do Youtube, ... textos... e outras coisas interessantes que eu encontro para indicar aos alunos (Informação verbal – Carla).*

Analizando o que está nos excertos, é possível dizer que os professores se aproximaram das tecnologias digitais começando a empregá-las timidamente em seu cotidiano profissional, inicialmente para auxiliar em suas atividades particulares para preparo de aulas. Embora demonstrem possuir habilidades de letramentos digitais Funcional (SELBER, 2004), **utilizam suas competências e habilidades para fazer das TDIC extensões tecnológicas de seu trabalho técnico de docente** próprias para um professor, como por exemplo, para auxiliá-lo em atividades acadêmicas, facilitando seu trabalho de preparação de aulas, como apresentação de slides, no lugar do quadro negro ou apostilas, de pesquisas na web, no lugar de buscar por livros, de elaboração de materiais impressos, e não mais manuscritos com canetas, preparação de exercícios, avaliações, entre outras atividades. Isso pode ser comprovado nos Excertos 14, 15, 16, 17 e 18, retirados dos enunciados dos participantes:

Exerto 14: *Eu utilizo para preparar provas, apostilas... é... apresentações.... receber trabalhos dos alunos por meio de e-mail - (Informação verbal - Ariel).*

Exerto 15: *Eu faço pesquisas no Google buscando exercícios. Uso e-mail... (Informação verbal - Belise)*

Exerto 16: *Eu utilizo em pesquisa de conteúdo e de exercícios. Para elaborar material... provas... montar planilhas de notas (Informação verbal - Carla).*

Exerto 17: *Eu preparam as aulas. Busco vídeos ilustrativos sobre o assunto. Faço apresentações com o PowerPoint (Informação verbal - Denise).*

Exerto 18: *Bom, eu uso para ler o conteúdo da matéria e pesquisar exercícios (Informação verbal- Eloá).*

Outros entrevistados disseram seguir o livro didático, e a participante Heloísa menciona que os livros didáticos deveriam conter orientações adicionais para utilização das TDIC para suas atividades pedagógicas com os alunos. É possível notar que há a necessidade dessa professora ‘em serviço’ por indicações de especialistas sobre como aplicar as TDIC ao ensino de línguas. Quando há instruções e orientações sobre o uso de recursos digitais no livro didático, a participante emprega as tecnologias conforme prescritas, se não, lida apenas em suas atividades particulares de preparação de aulas, mas não em atividades coletivas para o ensino, isso é uma informação verbal importante e reproduzida no Exerto 19:

Exerto 19: *Eu gostaria de um livro didático que tivesse material digital para uso em sala de aula, pois minha maior dificuldade é saber como usar a tecnologia em sala de aula. Não fiz curso para isso (Informação verbal - Heloísa)*

O acesso e uso das TDIC, no ponto de vista da professora Heloísa, são importantes, mas não atingem o que ela espera. De fato, os professores de línguas, que atuam na Educação Básica, parecem ter pouco desenvolvimento de habilidade de letramentos digitais relevantes para suas aulas. Os professores compreendem a sua necessidade de inclusão no mundo digital, mas, não buscam criar possibilidades de utilização dos recursos da TDIC, talvez não por acomodação, mas por falta de subsídios e experiências que os levem às ações sociais positivas em relação ao desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais no ensino**. A utilização das TDIC que a professora Heloísa faz, da maneira como ela descreve, refere-se, apenas, a alguns dos parâmetros que Selber (2004) destaca como pertencentes aos letramentos digitais, o **Funcional** e que Street (1984) também faz referência, mas o nomeou como **Autônomo**. Em minha tese nomeio **Operacionais no ensino** e busco mostrar que os letramentos digitais de professores não podem se limitar a esse conceito ou categoria, deve, sim, agregar também as demais habilidades dos letramentos digitais, como o Crítico e Retórico (SELBER, 2004), e que denomino de **LD para fins Profissionais no ensino**. É o conhecimento para além do Funcional (SELBER, 2004); Autônomo (STREET, 1984) sobre o uso das TDIC no ensino de línguas.

Souza (2007) entende letramento digital como “conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador (SOUZA, 2007, p.45)”. Desta forma, os letramentos digitais englobam não só o conhecimento operacional de *softwares* e *hardwares*, mas também o conhecimento crítico e reflexivo de seu

uso e as possibilidades de produção de materiais. Isso não implica desistir ou abandonar as práticas de letramentos digitais já implantadas e consolidadas no meio educacional e que são produtivas e necessárias, mas é preciso permitir que seja acrescentado algo novo a elas.

É essencial, nos dias de hoje, os professores se tornarem letrados digitalmente, mas no sentido amplo dos letramentos digitais, isto é, que se apropriem e desenvolvam as categorias de habilidades que os letramentos digitais Crítico e criativo requerem, fornecendo-lhes significados e funções, em vez de um consumo passivo. Freitas (2010) corrobora, com o que venho defendendo, ao pontuar que

(...) o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além (FREITAS, 2010, p.340).

De acordo com as palavras de Freitas (2010), não é viável esperar que os letramentos digitais sejam compreendidos e desenvolvidos apenas na categoria meramente Funcional, Autônoma ou Operacional, mas sim, de forma mais ampla, para o uso profissional. Entre as respostas dos colaboradores, quase não há menção de uso crítico e que leve o aluno a construir conhecimento com TDIC de forma crítica, exceto quando a professora Genilda destaca:

Excerto 20: *“Eu procuro estimular a pesquisa na internet para que eles aprendam que tem coisa boa, mas tem muita coisa ruim na internet. No inicio, direciono os trabalhos. Depois vou liberando aos poucos, numa tentativa de despertar o pensamento crítico deles”* (Informação verbal - **Genilda**).

Com base nas informações coletadas e observadas no Excerto 20, posso afirmar que todos os oito participantes que deram prosseguimento à pesquisa apresentam um bom nível de **LD Operacionais no ensino**. Também, observei que dois deles atendem às três instâncias que Selber (2004) denomina de letramentos digitais Funcional, Crítico e Retórico (SELBER, 2004). Porém, percebo os letramentos digitais na Educação Básica ainda de maneira tímida e mostram professores que se sentem limitados em empregá-los em seu trabalho profissional diário. Anseiam por “algo mais”, por novas experiências, e conhecimento de outras técnicas e ferramentas. Falta-lhes, talvez, o que denomino de **LD para fins Profissionais no ensino** para que possam fazer como a professora Genilda demonstra intentar fazer.

O objetivo primeiro da pesquisa é o de delinear o perfil de letramentos digitais dos professores participantes e mostra que nos letramentos digitais desses professores predominam as habilidades funcionais que os categorizam na instância de **LD Operacionais no ensino**. Mesmo esses participantes demonstrarem participar e promoverem eventos de

letramentos digitais em suas aulas, isso, não os habilita a desenvolverem, por si mesmos, os **LD para fins Profissionais no ensino** que vai requerer mais do que a mera transposição de competências e habilidades de letramentos digitais. Vai exigir que sejam desenvolvidos coletivamente e por meio de experiências significativas que contemplem, também, os letramentos Crítico e Retórico.

Dessa forma, pode ser mais fácil se os cursos de formação contemplassem essas habilidades na formação inicial dos docentes da Educação Básica. Os eventos de letramentos digitais promovidos pelos cursos de formação de professores de línguas é o local onde ideias inovadoras são postas a prova e podem contribuir para instaurar práticas criativas de **LD para fins Profissionais** dos professores ‘pré-serviço’.

3.2 RAZÕES QUE LEVAM O PROFESSOR A (NÃO) EMPREGAR SEUS LETRAMENTOS DIGITAIS NO ÂMBITO PROFISSIONAL

O segundo objetivo específico foi mapear quais são as razões que levam o professor a (não) empregar seus letramentos digitais no âmbito profissional, identificando quais elementos colaboram para que essa transposição (não) ocorra no contexto da sala de aula.

Embora esse questionamento não tenha sido realizado diretamente no questionário, observando as respostas dadas quando afirmam não terem participado de um preparo mais complexo na graduação, é visível que se referem à aplicação do conhecimento adquirido para uso em seu trabalho profissional, como docente, em que poderiam empregar os recursos digitais. Isto é, afirmam que não se submeteram a uma formação mais abrangente em seus cursos de formação que desenvolvesse os letramentos digitais voltados para o profissional atuar em sala de aula. É possível inferir que, os participantes tenham mobilizado seus **LD Operacionais no ensino**, uma vez que já possuem ou adquiriram habilidades para fazer das TDIC suas aliadas na realização de atividades como discentes em seus cursos de formação docente. Suas experiências individuais foram mobilizadas, provavelmente, em uma mera transferência de ações, nos eventos de letramentos digitais dos seus cursos de formação. E essa sensação de **não preparo para o letramento digital para fins Profissionais** desponta como uma das principais razões de os participantes usarem seu letramento digital Operacionais em seus eventos de letramentos digitais no ensino de línguas.

As afirmativas dos professores retiradas dos textos das entrevistas e narrativas, apontam para o uso frequente e constante dos recursos tecnológicos pelo menos no que compete ao uso particular e pessoal, destacando o expressivo percentual de utilização diária,

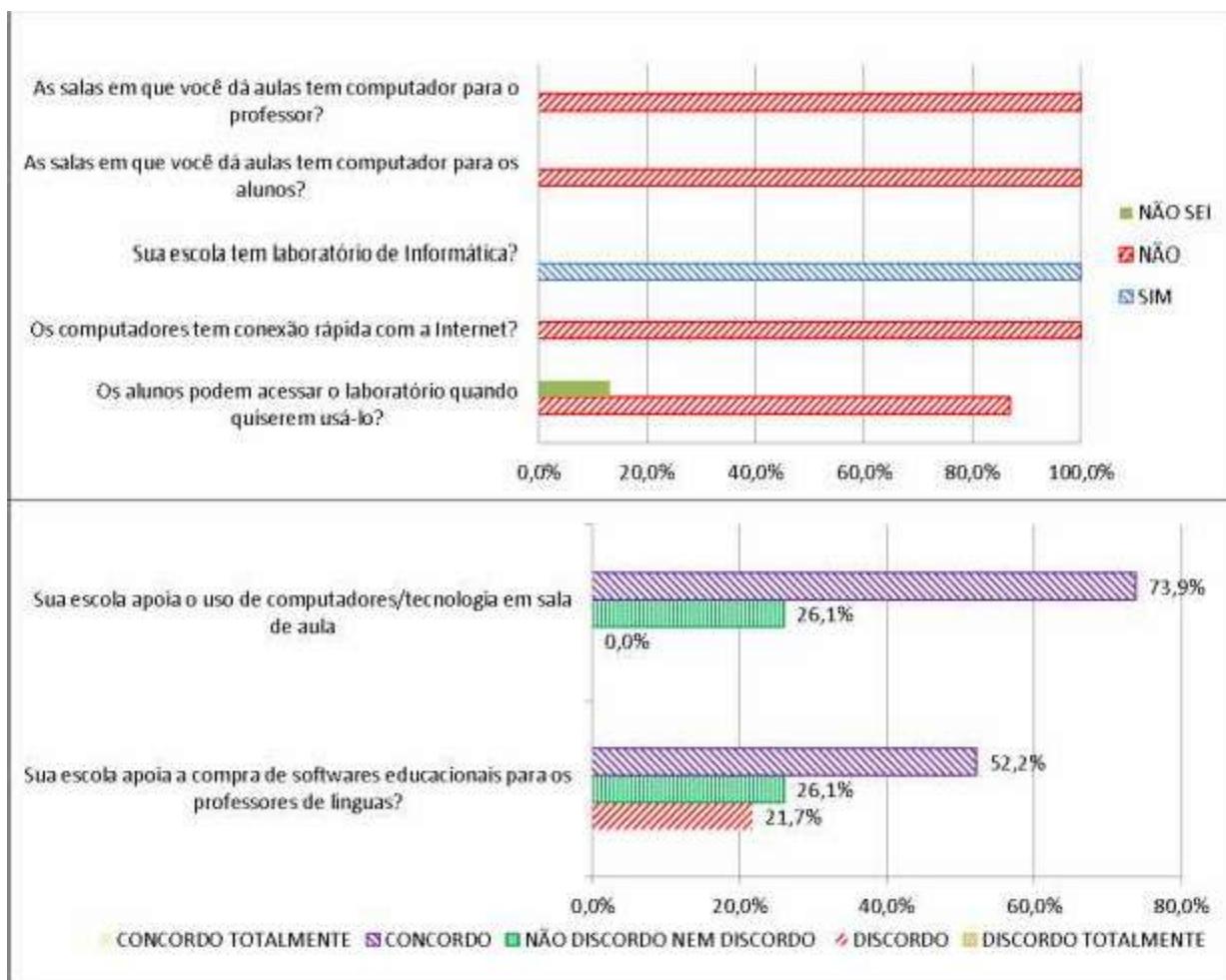
desmitificando a visão da não inclusão digital dos professores da rede pública, o que permite crer que as tecnologias estão acessíveis a esse público, também, mesmo com todas as barreiras e dificuldades encontradas. Os alunos exigem de seus professores o uso das TDIC, como experiências dentro e fora da sala de aula, assim eles devem, criticamente, observar os contextos e os eventos de letramentos digitais de seus alunos aproveitá-los para promover o ensino de línguas aplicando seus **LD para fins Profissionais no ensino**.

Os alunos como uma geração inserida no mundo digital, manuseiam seus *smartphones*, já acostumados com a navegação na web, com os jogos virtuais em diferentes níveis de complexidades, participam de redes sociais, e são habilmente conectados ao mundo digital, mostrando uma convivência normalizada nesse ambiente. Logo, estão abertos a utilização dos recursos tecnológicos em suas atividades, inclusive na sala de aula e o professor é quem vai direcionar de modo apropriado o uso benéfico das TDIC.

Observando as respostas dos participantes referentes às principais dificuldades encontradas no uso das TDIC em sala de aula, percebo que apontam, em sua maioria, para dois fatores recorrentes em suas falas: a **falta de infraestrutura** e o próprio **despreparo** da parte deles para aplicar de forma normalizada os recursos tecnológicos ao ensino.

É preciso atender as demandas da educação, principalmente, em relação às TDIC, a escola ou cursos de formação que atuam como dispositivos sociais e facilitadores por intermediarem o contato entre professores e TDIC disponíveis para uso. Dessa maneira, os participantes também foram questionados no que diz respeito aos recursos tecnológicos acessíveis para seu uso como docentes e para os alunos nas instituições em que atuam. Como mostra o Gráfico 13, nas salas de aulas das escolas dos participantes não há computadores para uso dos alunos, muito menos para os professores, contudo todos afirmaram que existem laboratórios de informática montados separadamente e a disposição para a condução das aulas.

Gráfico 13 – Ambiente tecnológico na Instituição de Ensino que o participante atua



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os resultados da pesquisa sobre o ambiente tecnológico da instituição demonstram, de acordo com os gráficos, que os aparelhos ou dispositivos não estão presentes nas aulas com assiduidade elevada, ou seja, essas TDIC ainda não foram incorporadas de forma normalizada como propõe Bax (2003), o que me leva a pensar sobre as razões desse uso pouco frequente e não naturalizado. A falta de equipamentos atualizados ou mesmo precários, para o uso sistemático das TDIC, que possam levar à produção de conhecimentos junto aos alunos é, sem dúvida, um dificultador.

No entanto, um professor que tenha seus letramentos digitais desenvolvidos para a atuação ‘profissional’ e que ultrapassem os letramentos digitais ‘funcional’, considerando as três categorias de Selber (2004), poderia encontrar alternativas para programar e/ou complementar suas aulas e conteúdos utilizando o que está disponível nos laboratórios e promovendo, inclusive, o **letramento digital Operacional** em seus alunos, assim, levando-os, também, a desenvolverem seus LD para fins de aprendizagem.

A falta de infraestrutura parece ser um fator que restringe o desenvolvimento dos LD para fins Profissionais. Esse lamento é sempre recorrente nos dizeres dos colaboradores da pesquisa conforme pode ser observado no que Carla, Denise, Flávia, Genilda e Heloísa, afirmam:

Excerto 21: *Maiores dificuldades é que na escola não dá tempo de preparar, nem de usar porque a internet é muito lenta. Fica travando toda hora.* (Informação verbal - **Carla**).

Excerto 22: *Falta de recursos: internet rápida, tablets ou computadores, Datashow. Queria trabalhar com o Moddle com os alunos* (Informação verbal - **Denise**).

Excerto 23: *Hoje a maior dificuldade é a escassez de recursos, ou , quando existem, são lentos e obsoletos. Eu preparam uma aula e mal consigo chegar ao final do planejado, pois sempre trava, a internet é lenta, e os alunos ficam desanimados. Então, não posso planejar da forma como eu quero, mas da forma que funciona* (Informação verbal - **Flávia**).

Excerto 24: *A lentidão dos computadores e da internet na escola. Se os alunos usarem seus próprios tablets e/ou smartphones, a internet sem fio não aguenta* (Informação verbal - **Genilda**).

Chambers e Bax (2006) pontuam que, para que haja a normalização das TDIC, não deve haver espaços diferentes para atividades “com” e “sem” tecnologias, de modo que a transição de uma atividade para outra possa ocorrer com facilidade e naturalmente.

Apesar da afirmação por parte dos entrevistados da existência de laboratórios de informática (Gráfico 13), eles pontuaram, também, que esses laboratórios não apresentam conexão rápida com a internet, o que restringe e parece desmotivar os professores para planejarem suas aulas no laboratório. Além disso, o acesso aos laboratórios pelos alunos não é liberado para quando desejam usá-lo. Há um agendamento prévio que, muitas vezes, não é cumprido, em virtude dos professores dos laboratórios terem que substituir outros colegas, em caso de faltas. O que frustra a aula preparada para o uso dos laboratórios. Entretanto, um professor **letrado digital para fins Profissionais no ensino** pode mobilizar seus letramentos na preparação de aulas que levem os equipamentos para a sala de aula. Há sempre, mesmo que em escolas públicas equipamentos móveis que podem ser utilizados.

A falta de conexão rápida com a internet pode ser um indício da limitação, no processo de criatividade de atividades que utilizem os recursos tecnológicos, a que estão submetidos os professores entrevistados. Mesmo não tendo computadores disponíveis em salas de aulas, além das limitações a que estão expostos, os docentes afirmam que as escolas apoiam o uso do computador para o ensino, ao comprar novos *softwares*. Como afirma Coscarelli (2011, p. 32), “a escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora

de saber, mas de ambiente de construção do conhecimento.” A escola sabe da importância de seu papel e se apropria desse discurso, por isso apoia, em certo sentido, o uso de tecnologias digitais.

Esse contexto demonstra a importância do ambiente para o desenvolvimento dos letramentos digitais, porque, muitas vezes, os professores esbarram, ao buscar por qualidade em sua atuação docente, em condições desfavoráveis de infraestrutura para a realização de suas atividades de professores. Esse pode ser outro fator que impede o desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais no ensino**.

Quase a totalidade dos entrevistados concorda, no todo ou em parte, que o uso de computadores é muito útil para o ensino de línguas, em apenas alguns aspectos, poucos participantes ficaram neutros. Vale ressaltar que em um aspecto, o de que “os computadores são necessários para os professores de línguas”, todos assinalaram que concordam totalmente.

Percebo que, apesar de boa parte concordar com os benefícios das TDIC e haver um desejo real, demonstrado nas afirmações dos entrevistados, para que elas sejam usadas mais efetivamente para fins Profissionais nas aulas de línguas. Não é absurda a percepção de que essas afirmações podem estar sendo passadas por um discurso ideológico, que leva às representações das TDIC no imaginário coletivo e que os professores da Educação Básica, ainda, não tenham se conscientizado dos reais benefícios em desenvolver seus **LD para fins Profissionais no ensino**, pois ele ainda não emprega as TDIC em sua plenitude.

Dentre os múltiplos modos de compreender e explicar os usos e as práticas sociais em relação às TDIC não se deve esquecer a infinita cadeia de conexões, possibilitadas pelas TDIC, entre pessoas, informações, meios de comunicação e outros aparatos tecnológicos, e não descartar que os **LD para fins Profissionais no ensino** vão além da utilização de tecnologias tradicionais empregadas para o ensino de línguas, como o rádio, a fotografia, a televisão entre outros.

Assim, em relação aos **LD para fins Profissionais no ensino** não há que se pensar em dar continuidade aos letramentos ‘analógicos’, porque, como enuncia Buzato (2009), os LD têm um caráter híbrido, heterogêneo, instável e crítico que permeia a constante transformação das TDIC e dos LD. Nesses LD há redes complexas e heterogêneas que conectam outros letramentos, outras práticas sociais, os textos, os sujeitos envolvidos, os meios e as diversas habilidades individuais ou coletivas, que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, em virtude de, por mediação de, e por influência das TDIC. Desta maneira, mesmo que a estrutura dos laboratórios seja insuficiente, um **letrado digital para fins Profissionais no ensino** tem condições de usar e avaliar o que é

possível fazer com o pouco de recurso à mão. Na fala de Flávia: *Eu preparam uma aula e mal consigo chegar ao final do planejado, pois sempre trava, a internet é lenta.* – percebo que a aula foi planejada para o uso da internet, mas a rede é um dos recursos, não o único. Se a rede é lenta, as atividades podem ser planejadas para os recursos do computador, que oferece múltiplas opções que levam ao ensino, basta que os professores sejam preparados para esse fim.

‘ Isso parece significar que os professores colaboradores podem não saber, na realidade, o que é possível fazer com as TDIC no ensino de línguas e que estão disponíveis nas escolas, mesmo com as dificuldades estruturais e de obsolescência dos equipamentos, pois, se assim não fosse, estariam fazendo uso do que está disponível, mesmo que sejam precários. Xavier (2005) explica que:

[...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos (...) (XAVIER, 2005, p.134).

Alguns dos participantes fizeram uma espécie de autocrítica ao reconhecerem a própria falta de letramentos digitais para o uso efetivo dos recursos tecnológicos e atribuíram, em certo sentido, à falta de experiência voltada para esse fim nos cursos de formação.

Relataram, ainda, conforme os excertos, que as instituições, como dispositivos mediadores, são responsáveis e têm um papel relevante no desenvolvimento dos letramentos digitais dos sujeitos sociais, se a eles forem dadas as condições para isso:

Excerto 25: *Teria que ser diferente, mas a escola precisaria dar um curso de treinamento para os professores utilizarem de maneira adequada as TDIC em sala de aula. De nada adianta as ferramentas tecnológicas se os professores não souberem usar adequadamente (Informação verbal - Heloísa).*

Excerto 26: *Eu não aprendi como fazer na faculdade e nem em outros cursos. Não saberia como utilizar esses recursos em sala de aula. Eu conheço as ferramentas, mas não sei a forma de usar nas minhas aulas. Gasto muito tempo para preparar as aulas, pois fico só pensando em como fazer, tentando daqui, tentando dali. O ideal era a escola dar um curso pra[sic] gente (Informação verbal - Ariel).*

Excerto 27: *Depois, eu gasto mais tempo para preparar aulas com material digital, e a escola não vê esse esforço (Informação verbal Belise).*

Excerto 28: *Acho que é o fato de eu só saber usar o editor de texto, de apresentações e o navegador para fazer pesquisas e trocar e-mails (Informação verbal Eloá).*

Ao analisar os Excertos 26, 27 e 28 observo e trago a voz de (ARAUJO; DIEB, 2007, p. 16 citado por ARAUJO, 2007, p. 82) que “na busca pelo ‘novo intelectual’, que quebra a hegemonia dos grupos fechados, a escola surge como uma esperança de ser ela mesma ‘o espaço-tempo de tecer’ a construção do bom senso”, ou seja, é preciso oportunizar

aos professores em formação e aos que estão em pleno exercício profissional, experiências de letramentos digitais para se desloquem da categoria **Operacionais no ensino** que também parece estar sendo empregada em parte, para as categorias de letramentos digitais Crítico e Retórico. Só assim, as TDIC passarão a fazer parte da constituição de novos sujeitos **letrados digitais para fins Profissionais no ensino** capazes e plenos para promoverem outros letramentos essenciais às comunidades de práticas nas quais se inserem.

Os excertos apontam, também, para a questão de a experiência ter um papel relevante para levar os sujeitos a agirem na sociedade a qual pertencem e que, nos dias atuais, exigem letramentos sociais diversos, mas principalmente os digitais para os que atuam na educação.

A colaboradora Belise também destacou os problemas com a infraestrutura e que a afetam em seu desenvolvimento de letramentos digitais, ao afirmar que é necessário “*Primeiro, ter a disponibilidade dos recursos*”. As dificuldades observadas pelos participantes estão de acordo com o que Valente (2013, p. 13) preconiza:

[p]ara que esta integração tecnológica ocorra, é preciso implantar mudanças nas estruturas e nos procedimentos realizados nas escolas. Ao mesmo tempo, é necessário investir na formação dos professores, para que possam saber explorar as facilidades oferecidas pelas TDIC, mudando sua prática pedagógica e não simplesmente usando-as como reforço do processo de transmissão da informação (VALENTE, 2013, p.13).

Contudo, no mesmo estudo, Valente (2013) afirma que a falta de infraestrutura não pode ser considerada como fator preponderante para que não haja integração das TDIC às atividades curriculares, pois, em diversas escolas, em que há essa infraestrutura, ainda não ocorreu essa integração. A afirmação de Valente e a informação de Belise corroboram com esse estudo por confirmar a necessidade de se desenvolver, mais especificamente, em cursos de formação, as experiências de letramentos digitais, que passam primeiramente pelos parâmetros apontados por Selber (2004) o de letramentos digitais Funcional até se chegar aos letramentos digitais amplos, principalmente para fins de docência, como os **LD para fins Profissionais no ensino**, que defendo na pesquisa.

Não bastam equipar escolas com computadores e internet rápida e treinar professores em cursos básicos de informática para que haja a integração entre os recursos digitais e as práticas pedagógicas, buscando uma melhor inserção no contexto digital vigente. Faz-se necessário, para integrar, de forma criativa e construtiva, os recursos digitais às suas práticas de letramentos digitais, que os professores tenham domínio sobre esses recursos digitais, e o qual se dá pela experiência. É o fazer fazendo. Como bem pontua Araújo (2007) “a escola deve se revestir de uma pedagogia renovada, entendendo que não basta apenas ao indivíduo

saber ler pequenos textos para garantir o exercício da cidadania, é preciso que ele vá além, pois a sociedade letrada a que pertence elabora e exige usos sofisticados de conhecimentos relativos à escrita e à leitura” (ARAÚJO, 2007, p. 82) e que perpassam os letramentos digitais mais amplos.

Complemento minha análise trazendo Freitas (2010) ao argumentar que não basta acessar e usar instrumentalmente os recursos digitais para tornar o professor um sujeito digitalmente letrado. Os participantes sabem de suas limitações e sugerem que a escola lhes forneça cursos para atualização e que recomendem como devem usar as TDIC em ambiente de sala de aula. Eles sentem que há uma lacuna a ser preenchida em sua formação acadêmica, em relação aos letramentos digitais, especialmente dos **LD para fins Profissionais no ensino**. Freitas (2010) constatou essa fragilidade na formação do professor ao pontuar que

[N]esse sentido, percebo que não há preocupação com o letramento digital especificamente. Estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem. (FREITAS, 2010, p. 345).

Valente (2013) e Freitas (2010) concordam que o domínio técnico e o pedagógico devem ocorrer de forma simultânea. Primeiro, porque o professor não necessita se formar como técnico em TDIC para usar o conhecimento digital para, posteriormente, empregá-las nas atividades pedagógicas. O que ele precisa é vivenciar, experimentá-las no meio acadêmico para desenvolverem, a partir disso, as categorias de letramentos digitais. “O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica” (VALENTE, 2013).

Sampaio e Leite (2004), ao tratar da formação docente, afirmam que da mesma forma que a alfabetização sempre foi considerada um fator determinante de socialização, na atual sociedade da informação, torna-se relevante os “letramentos tecnológicos”, que capacite o professor a lidar com as mídias digitais para delas se apropriar. Mas, nem sempre os recursos aprendidos em cursos de formação estarão disponíveis para a atividade profissional do professor ‘em serviço’. É o que nos mostra a resposta da participante Denise:

Exerto 29: *Tive uma professora que, apesar de não ter nos ensinado como faz, ela usou o Moodle na faculdade. Mas, não tenho acesso ao Moodle na escola, então, tento utilizar os recursos gratuitos da Web. Não é a mesma coisa (Informação verbal - Denise).*

Não foi sem razão que diversos participantes, quando questionados sobre o que fariam se tivessem todos os recursos tecnológicos à sua disposição, disseram que a escola deveria fornecer um treinamento específico para aprenderem a utilizar adequadamente a tecnologia disponível o que ilustra sentirem a necessidade de uma formação voltada para esse fim, como Buzato (2006) preconiza em seu dizer:

[P]recisamos de formadores que saibam o que dizem, mas que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação. Precisamos, sobretudo, aprender a colaborar, em um mundo em que a competição e a exclusão parecem ser cada vez mais a chave do "sucesso" profissional e acadêmico. (BUZATO, 2006, p. 12)

Os entrevistados apontam a necessidade de maior participação dos docentes em eventos de aperfeiçoamento de seus letramentos digitais. As notas de campo que registrei e observações efetuadas nas aulas dos colaboradores dessa pesquisa indicam não haver uma maior participação dos mesmos em função da baixa oferta de cursos ou “eventos de letramentos digitais” relacionados ao tema que abordo na pesquisa, os **LD para fins Profissionais no ensino**. Os cursos que os colaboradores reportam fazer, não foram propostos por setores ligados à educação, ou seja, para a capacitação digital dos professores, mas por iniciativas próprias e particulares dos professores, em busca por escolas de informática, cursos de pós-graduação em Tecnologias e Mídias Digitais ou orientações com amigos e familiares.

Villela (2010) observou em um estudo sobre letramentos digitais na formação de professores de Letras, que algumas universidades federais brasileiras ainda não dispõem de condições para possibilitar uma prática docente que desenvolva plenamente as três categorias de letramentos digitais conforme Selber (2004) define.

Uma das competências fundamentais ao professor **letrado digital para fins Profissionais** é, justamente, ter habilidades para criar novas estratégias para o ensino, aplicar seus conhecimentos tecnológicos associados à sua experiência pedagógica em benefício da comunidade de aprendizagem ao qual participa, deixando de ser um mero detentor e transmissor de conhecimentos. O professor deve ser um mediador de aprendizagem, que visa a formação do pensamento crítico, tanto de seus alunos como os seus próprios, quer seja em ambiente formal físico, quer seja na cibercultura.

Saliento que o fato de não terem efetuado cursos voltados para o uso de computadores não implica, necessariamente, que os respondentes não possuam letramentos digitais; possuem, com base em Selber (2004), a categoria de letramentos denominada de

‘Funcional’ e que vai ao encontro do comentário de Souza (2007, p. 124) ao dizer que “[O] fato é que depende de nós, profissionais/usuários, apropriar-nos das novas tecnologias diante dessa situação que se (im)põe”. Associando a citação à minha pesquisa, se o trabalho vai ser individual e solitário, o que resta é recorrer ao que já se tem como experiência de práticas letradas, ou seja, ao **LD Operacionais no ensino**. Dessa forma, pode ser possível agir para realizar alguma tarefa/atividade no contexto educacional sem que haja o desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais**, e, sim, uma mera transferência de categorias de **LD Operacionais no ensino**, nas atividades docentes. Como Foucault (1994, p. 45) explica, a experiência é o lugar de onde se sai transformado e isso se dá no entrecruzamento e na retomada do outro, é a transformação (des)subjetiva na dimensão coletiva. Se o que se faz é o mesmo que é feito cotidiano, o estatuto da ‘fábricação’ da experiência não ocorre, porque o sujeito não vai mudar a si mesmo ou pensar o diferente, senão pela experiência coletiva com o outro.

Em conversa com os participantes, questionei o porquê de não empregarem mais efetivamente as TDIC em suas aulas, e percebi que lhes faltam experiências no uso profissional dos letramentos digitais. Em sua formação, se parecem não terem tido muitas oportunidades de desenvolvimento dos letramentos digitais Funcional (SELBER, 2004), em sua amplitude, em muito menor escala, podem ter desenvolvido seus letramentos digitais, Crítico e Retórico, restringindo-se a experiências particulares que lhes deram a base para a construção dos **LD Operacionais no ensino**. Contudo, posso concluir que possivelmente não houve nem a transposição de uma categoria para as outras duas mais complexas e que, também, são essenciais para os **LD para fins Profissionais no ensino**.

Assim, demonstram uma visível necessidade de propostas que os auxiliem na dotação e aprimoramento das habilidades Crítica e Retórica desses profissionais da educação, por meio de eventos de capacitação em TDIC, de forma constante e acessível. Há dispositivos sociais que, na ilusão de venderem a técnica, vendem na verdade um consumo irrefletido de informações, incitando a produção de novas outras.

Dessa forma, conforme explico no referencial teórico, do ponto de vista da experiência, o importante não é se **impõe** ou se **opõe** às tecnologias, mas se **expor** a elas. Alguns professores ousam se expor em cursos sobre TDIC, buscando por algo que lhes aconteça ou que os toque em sua essência, melhor explicando, é uma busca por aprender fazendo. O sujeito professor tem a convicção que o melhor a fazer é se tornar um letrado digital para fins Profissionais e age em conformidade com essa convicção, o que vai

representar o seu melhor julgamento sobre o que fazer para se tornar um letrado **digital para fins Profissionais no ensino**.

Assim, foi possível notar que os docentes são ativos em relação às TDIC, conscientes dos usos de recursos tecnológicos para o ensino, aplicam seus letramentos digitais para o ensino, pelo menos nas habilidades funcionais, entretanto, se deparam com alguns fatores que limitam o uso frequente dos dispositivos físicos das TDIC, como as estruturas físicas disponíveis nas escolas, a falta de preparo e formação, além de pouca familiaridade com o uso das tecnologias como recurso pedagógico no ensino de línguas.

As análises da pesquisa levam-me a concluir que os contextos de ensino de línguas e as TDIC na Educação Básica são permeados de desafios para o professor, que é posto a prova ao enfrentá-los. Os desafios vão desde lacunas na formação docente que devem ser preenchidas; pouca ou quase nenhuma experiência que levem ao conhecimento de como empregar as TDIC em suas aulas; falta de capacitação continuada voltada para o desenvolvimento dos letramentos digitais, ficando a cargo de cada professor encontrar cursos que supram essa necessidade; e laboratórios subdimensionados e obsoletos que muitas vezes não estão disponíveis para as aulas.

Parece-me que esses aspectos inerentes às práticas de letramentos digitais indicam manutenção e/ou transposição de habilidades de letramentos digitais, no parâmetro Operacional, para o contexto de ensino de línguas e que não há o desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais no ensino**, de forma mais ampla e satisfatória. Diante disso, vale dizer que os **LD Operacionais** não é um fator dificultador dos **LD para fins Profissionais no ensino**, mas só eles, não garantem os propiciamentos necessários ao professor que queira se tornar um **letrado digital para fins Profissionais no ensino**.

3.3 EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL OPERACIONAIS ADAPTADOS OU TRANPOSTOS PARA OS EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL PARA FINS PROFISSIONAIS.

Como último objetivo específico, busquei identificar os eventos de **LD Operacionais no ensino** adaptados ou transpostos para os eventos de **LD para fins Profissionais no ensino**.

As respostas aos instrumentos de pesquisa mostram que os entrevistados desenvolveram alguns parâmetros dos **LD Operacionais** por conhecerem as operações e funções básicas do uso das TDIC, como a utilização de impressoras, de *software* de escritório

(editores de texto, planilhas, apresentações, etc.), da internet, de *software* para proteção (antivírus), produção de áudio e vídeo, e vários outros, principalmente para fins educacionais. Apenas em poucos itens os respondentes discordam em relação ao saber utilizar, como, por exemplo, criar ou manter um *Wiki*, em que quase 80% dos respondentes discordam que sabem usar, e para utilização de software específico, como o *Adobe Photoshop*, quase a metade discorda e outro quarto de respondentes afirma não concordar nem discordar.

Chama atenção essa utilização, ainda tímida, dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas associadas aos ‘eventos’ de letramento digital. Boa parte da utilização resume-se a pesquisas de materiais mais atraentes para os aprendizes, mas não para a elaboração de novas estratégias ou de materiais próprios e inovadores. É como se enxergassem a *Web* como um enorme repositório de informação, do qual selecionam alguns elementos, disponibilizando a seus aprendizes, ou, então, como uma ferramenta de troca de mensagens. O que os professores enunciaram apontam que conhecem ou desenvolvem alguns dos parâmetros de qualidade dos letramentos digitais Funcional. No entanto, observo que não há o desenvolvimento pleno desses letramentos digitais Funcional e muito menos desenvolvem mais amplamente os letramentos digitais Crítico e/ou Retórico, como anteriormente mostrado. Não percebi a existência de uma prática diferenciada que contemple os recursos tecnológicos inovadores, mas, apenas, uma possibilidade de complementação de estudos aplicados presencialmente.

Isso pode ser um indício que os participantes não atingiram todos os parâmetros ou habilidades das categorias de letrados digitais, enquanto sujeitos usuários das TDIC, sendo, talvez, necessárias mais experiências por parte desses professores investigados.

Coscarelli (2011, p. 25-26) salienta que “[é] preciso que o professor conheça os recursos que [o computador] oferece e crie formas interessantes de usá-lo.”. Em outras palavras, o que Coscarelli pontua é que é preciso que haja um determinado domínio da categoria de letramento digital funcional para poder chegar ao letramento digital retórico. Conforme distingue Selber (2004), dessa forma ao se pensar no uso das TDIC para fins de letramento digital profissional/docente, é fundamental notar as diversas possibilidades que elas oferecem e, principalmente, para estabelecerem objetivos que levem os aprendizes e professores a utilizarem melhor esses recursos. Caso contrário, apenas reproduziriam suas práticas de ensino e de aprendizagem tradicionais em um suporte diferente, ao se pensar numa sala de aula tradicional, pelo uso da voz do professor, pelo quadro negro e giz ou do quadro branco e pincel.

Os resultados apresentados na seção anterior referentes ao que pretende desenvolver para as aulas sugerem uma espécie de deficiência de letramento digital que os levem ao **LD para fins Profissionais no ensino**. Há um desejo em agir conforme raciocínios que possibilitem suas ações serem bem-sucedida ao professor, raciocínios esses que envolvem tanto a produção da própria ação quanto a excelência do produtor dessa ação produzida, quer seja por escolha ou não. Em outras palavras, o professor se tornar um letrado digital para fins Profissionais corresponde à ação e à produção resultante da ação. Dessa maneira, desenvolve o próprio letramento digital em si mesmo e o letramento digital do mundo. Nesse sentido, os cursos de formação de professores devem estar mais direcionados a promover a integração e convergência das TDIC no ensino-aprendizagem de línguas para que os futuros professores adquiram as três categorias de Selber (2004), no todo ou em parte.

De acordo com Marzari e Leffa(2013),

Podemos inferir que há uma falta de letramentos digitais para fins profissionais a esses professores, pois não percebem as funcionalidades didáticas que esses recursos podem conter, como: promover habilidades comunicativas; pronuncia; vocabulário; leitura de tabelas, gráficos e informações resumidas que auxiliam na tomada de decisão a respeito de algo ou assunto. (MARZARI e LEFFA, 2013, p.4).

Sendo assim, segundo essa percepção dos letramentos digitais como extensões de letramentos já instituídos, ainda falta uma real importância para o desenvolvimento dos LD, principalmente, nos cursos de formação de professores, dos letramentos crítico e retórico, tão importantes para o desenvolvimento do **LD para fins Profissionais no ensino**.

Quando questionados sobre como fariam se esses recursos digitais estivessem disponíveis em suas escolas, os entrevistados não titubearam em dizer que fariam um trabalho mais dinâmico, citando várias técnicas, *softwares*, jogos eletrônicos, *Quizzes*, porém nota-se que parecem não apresentar uma base sólida de como fazer uso desses recursos citados. Parecem acreditar que as aulas serão realizadas de uma forma totalmente diferente e isso não acontece, conforme relato que pode ser comprovado no excerto 28:

Exerto 30: (...) é bom ter um objetivo na utilização destes recursos e não passar um vídeo por passar Num trabalho que fiz, recentemente, e que deu certo, apresentei um texto aos alunos e solicitei que pesquisassem nos dicionário online o significado das palavras que não entendessem. Não foi uma boa ideia, pois a maioria usou o tradutor do Google e traduziu tudo de uma vez.(Informação verbal – Genilda)

Na verdade, as TDIC devem ampliar o repertório de possibilidades de o aluno representar e expressar seu conhecimento, não necessitando abandonar os letramentos tradicionais de uso do lápis e do papel. Novas narrativas digitais e recursos de multimídia

devem ser integrados aos recursos já tradicionais, mas é preciso eventos de letramentos que promovam a experiência de letramento digital e que permitam aos professores agirem socialmente nas práticas letradas digitais e aos alunos para que compreendam que as TDIC são parte de suas aprendizagens e não momentos de descontração pura e simples. Observo e destaco que a acessibilidade às TDIC, com instalação de laboratórios não garantem os letramentos digitais, nem de professores e muito menos de seus alunos, porque como destaca Araújo (2007) “há um fosso entre os que sabem e os que não sabem usar a escrita convencional ou o conhecimento sobre ela para resolver situações sociais cotidianas, com a inserção do computador (...) em nossa sociedade, abre-se uma cratera entre os que sabem e os que não sabem utilizar as práticas de escrita digital (...)” (ARAÚJO, 2007, p. 83). O excerto 29 ilustra o que o pesquisador Araújo menciona, sobre as diferenças entre os que sabem e os que ainda não sabem e buscam por si mesmos minimizar a falta de alguns parâmetros de letramento digital mesmo no desenvolvimento funcional.

Excerto 31: *Eles pesquisaram na internet para produzir o texto, usaram dicionários eletrônicos para traduzir palavras e enviaram os textos por e-mail. Achei que foi proveitoso, que aprendi muito pesquisando no Google, mas senti dificuldade no planejamento das aulas, porque eu nunca tinha preparado uma aula para ser dada usando computador (Informação verbal – Belise)*

Ao final da entrevista, quando solicitei que relatassem um momento de prática em que houve a utilização de letramentos digitais, pontuando suas dificuldades de uso; como se sentiram diante dessa experiência e de que forma aplicaram seu conhecimento digital, notei que a criatividade se fez presente em algumas atividades, pois, segundo os próprios participantes, eles não tiveram, em seus cursos de formação, muitos momentos ou eventos de letramento digital que os levassem a práticas letradas digitais eficientes. Nos relatos, os participantes demonstraram colocar em prática seu conhecimento digital, seu **letramento digital Operacional no ensino**. O que me chamou a atenção foi que eles fizeram um planejamento de aulas baseado na experiência de uso particular e individual dos recursos tecnológicos, pois não vivenciaram atividades semelhantes em seus cursos de formação. A participante Belise deixa isso claro em seu relato “**aprendi muito pesquisando no Google, mas senti dificuldade no planejamento das aulas, porque eu nunca tinha preparado uma aula para ser dada usando computador**”, além da participante Genilda, conforme excerto 30, destacado:

Excerto 32: (...) *Foi uma atividade interessante, mas que levou muito tempo de preparo. Não sei se porque eu não sou tão ágil com o Google Forms, PowerPoint e Word, ou porque eu nunca havia trabalhado assim na faculdade (...) (Informação verbal – Genilda).*

Isto é, usaram seus letramentos digitais, Funcional de Selber (2004), que articula bem nas necessidades particulares de cada uma dos participantes, numa tentativa de que também funcionasse no âmbito profissional, em sala de aula. Buckingham (2010) comenta que a noção de letramentos digitais não é nova, e cita que:

[N]o uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito, além disso (BUCKINGHAM, 2010, p.47-48).

Foi possível observar, nessa pesquisa, que predominou nas aulas a tradução, e consequentemente, a pronúncia e a interpretação dos textos. Nos eventos de letramentos observados nessa pesquisa, houve uma tendência de utilização das mesmas práticas de letramentos tradicionais, usando diferentes recursos tecnológicos. Embora os professores tenham tentado diversificar os gêneros e suportes nas atividades em sala usando recursos tecnológicos, conservam, ainda, as formas do ensino tradicional e mobilizam seus letramentos sociais para inovarem em suas aulas, usando as TDIC como ferramentas auxiliares. Conforme mostram os excertos 32, 32 e 34:

Exerto 33: (...) *pedi que montassem grupos de duas pessoas e que gravassem o diálogo repetido entre eles. Pedi para que repetissem, caso achassem que alguma palavra não ficou bem pronunciada. Por fim, eu ouvi os diálogos gravados e comentei sobre algumas pronuncias inadequadas que estavam usando* (Informação verbal – **Ariel**).

Exerto 34: (...) *eu comecei a fazer um PowerPoint com a teoria que eu teria de dar. No meio da apresentação, eu achei que precisava deixá-la mais dinâmica. Então, procurei no Google e aprendi como movimentar os textos e figuras no PowerPoint, fazer links, colar vídeos, um montão de coisas. Fiz uma apresentação com exercícios para serem feitos em sala. Apresentei a teoria, explicando direitinho e pedindo a participação dos alunos. Por fim, pedi para que escrevessem um pequeno texto usando o editor de texto e me enviassem pelo e-mail* (Informação verbal – **Belise**).

Exerto 35: (...) *Com o texto completo, solicitei que buscassem na internet o significado das palavras que não conheciam. Assim, fizemos a tradução do texto e entendemos o significado da música* (Informação verbal – **Flavia**).

Os participantes fizeram atividades utilizando os recursos digitais, mas partiram do que fazem convencionalmente e, com muito esforço, buscaram usar as ferramentas digitais em que aprenderam sozinhos alguns recursos digitais.

Observei que ainda existem e persistem muitas dificuldades na infraestrutura para uso das TDIC no ambiente escolar, como afirmou o docente participante Genilda, mas mesmo assim ela busca superar as dificuldades.

Excerto 36: (...) *Inicialmente, quero destacar que a estrutura da escola não é bem apropriada para esses eventos de letramento digital, pois nem sempre a internet está funcionando ou às vezes está muito lenta (Informação verbal - Genilda).*

Atualmente, o aluno traz consigo para a escola os conhecimentos adquiridos em suas incursões pelo ciberespaço, e está disposto a demonstrá-los, discutindo com seus colegas e com o professor. O professor deixa de ser visto como um mero transmissor ou a principal fonte de conhecimento, para ser um orientador das discussões travadas em sala de aula. A possibilidade de pesquisar e aprender sobre os mais variados assuntos na web conferem aos alunos e aos professores novos perfis que, por sua vez, precisam estar atentos a essa enorme fonte de informações para transformá-las em conhecimento. Uma das características do letramento digital é justamente associar informações, possibilitar uma perspectiva crítica diante delas, e transformá-las em conhecimento. O professor, em seu papel de catalisador dessa reação, é parte inerente e necessária a todo esse processo, em que o professor também aprende com o aluno, com o ambiente e com as TDIC.

As práticas empregadas em sala de aula aproximam-se, de certa forma, do que acontece em práticas sociais fora da escola, como em casa, na rua ou em qualquer outro local. Os estudantes não mostraram resistência a essas práticas, pois, a criatividade e a dinâmica das atividades que empregam os recursos tecnológicos tornaram as atividades pedagógicas interessantes, além de atender às solicitações deles próprios, como narrou a participante Flávia:

Excerto 37: (...) *Como os alunos tinham me pedido para que eu usasse música nas aulas, planejei dar uma aula de tradução de música usando videoclipe. E assim foi. (Informação verbal - Flávia).*

No dia a dia, as pessoas, de alguma forma, relacionam se com as tecnologias: utilizam o controle remoto da televisão; assistem a filmes em *DVD* ou direto da internet; ouvem música em *MP3* ou na web; possuem cartão bancário, comercial ou de benefícios; usam o caixa automático do banco; digitam senha quando fazem compras ou sacam dinheiro; usam um telefone celular; recebem e enviam e-mails; digitam textos em redes sociais, e muito mais. Os docentes participantes dessa pesquisa, assim como seus alunos, já tiveram alguma vivência, seja em seu cotidiano doméstico ou profissional, com pelo menos alguns desses itens. Como comentou Villela (2010),

[P]ara despertar a atenção dos estudantes hoje é crucial entender que eles já nasceram num mundo conectado e pensam de maneira menos linear. São capazes de realizar diversas tarefas ao mesmo tempo e gostam mais de interagir do que de assistir passivamente a uma aula (VILLELA, 2010, p. 174).

Entretanto, o uso de tecnologias digitais, mais especificamente em um ambiente de aprendizagem, não era algo comum entre eles. Como exemplo, destacou o professor participante Ariel em sua narrativa:

Excerto 38: (...) *Certa vez, entrei na sala e os alunos estavam atônitos, quase todos com celulares na mão acessando redes sociais. (...) de repente pensei: porque não usar nas atividades em sala. Vamos fazer um exercício de gravar nossa fala e ouvir nossa pronúncia. Ótimo, avisei aos alunos o que faríamos, mas antes teríamos que trabalhar um texto que era um diálogo entre duas pessoas na rua. Pedi que deixassem um momento o celular de espera e que prestassem muita atenção porque eles teriam de repetir e gravar o texto. Todos ficaram curiosos (Informação verbal - Ariel).*

Adquirir habilidades relacionadas aos contextos da cibercultura faz parte de um ensino diferenciado, por meio de questões culturais e sociais, que depende de fatores que vão desde o grau e tipo de contato com a tecnologia, a frequência de uso, as faixas etárias e até das diferenças entre gerações, uma vez que a tecnologia agora passa a fazer parte de nosso cotidiano, pois, muitas vezes, se faz necessária para a realização de atividades diárias.

Chambers e Bax (2006) explicaram que, ao surgir uma nova tecnologia, a desconfiança e a rejeição também aparecem como uma primeira atitude. Com o passar do tempo, essa tecnologia é absorvida, passando a fazer parte das atividades sociais dos indivíduos e a escola acaba incorporando-a em suas práticas pedagógicas. Após a inserção das TDIC, vem o estágio da normalização, definido por Chambers e Bax (2006) como o estado em que a tecnologia se integra integralmente às práticas pedagógicas, tornando-se invisível para todos, algo natural, corriqueiro, e não mais como algo que deva ser temido. E isso só será possível se houver o pleno desenvolvimento dos letramentos digitais funcionais, crítico e retórico, que fará com que as TDIC se tornem, invisível e normalizado ao ambiente educacional, principalmente.

A forma como os professores lidam com a apropriação de conteúdos ajuda a compreender a cultura digital do participante desses eventos de letramento digital, pois precisam se apropriar dessa cultura a ser construída e modificada, por apresentarem necessidades de aprendizagem dos usos tecnológicos, diferente das gerações dos que nasceram nesse ambiente digital que utilizam as TDIC. Essa apropriação de saber como proceder em seus eventos de letramento digital, dependendo do contexto social, é o que eu chamo de **transposição para os LD para fins Profissionais no ensino**, em que o professor

mobiliza seus **LD Operacionais** em benefício de suas atividades pedagógicas, buscando o letramento digital crítico e retórico.

A análise dos dados obtidos nessa pesquisa indica que estamos diante de um grupo de professores letrados digitais, mesmo que estes não tenham um amplo e pleno domínio dos recursos das TDIC, ou seja, esses participantes desenvolvem alguns parâmetros das categorias de letramento digital de Selber (2004), principalmente dos letramentos digitais Funcional, e isso prova que esses professores foram, de alguma forma, afetados por esses letramentos, quer sejam espontâneos ou por meio de cursos de formação que alguns buscaram fazer. Prova que a relação desses sujeitos com as TDIC se intensificou a partir do ingresso espontâneo nesse universo digital para fins educacionais ou nos cursos de formação continuada que alguns se propuseram a fazer, assim como adquiriram diversas outras habilidades nos desdobramentos de tentativas de uso de computador com acesso à internet, entre outros.

Assim sendo, se tornaram mais familiarizados com as TDIC no meio educacional e reconheço os letramentos digitais dos professores, pois seria ingênuo, de minha parte, se presumisse que os letramentos digitais atingissem a todos os sujeitos da mesma forma e em todas as categorias de letramento digital. Considero que as experiências obtidas por meio dos eventos de LD para fins educacionais foram extremamente importantes para o desenvolvimento de habilidades de letramentos digitais, como fica claro nos excertos apresentados.

Alguns participantes seguiram a recomendação de Rodrigues (2008) de buscarem, uma formação específica para as TDIC, “procurar(am) adquirir competências através de formação relacionada com a utilização das TIC em sala de aula” (RODRIGUES, 2008, p.88), realizando a integração estratégica dos recursos tecnológicos ao ensino, mesmo que seja como complemento, ao “utilizar(em) as TIC de forma contextualizada, como por exemplo, o uso do PowerPoint na abordagem de novos conteúdos programáticos ou como sistematização de conceitos” (2008, p.87). Recomenda-se, também, uma atitude aberta em relação às TDIC, como a “disponibilidade para a investigação e inovação, tendo o computador como seu aliado; um uso confiante e seguro de software; uma postura crítica quanto a recolha e tratamento de informação.” (CRUZ, 2005, p.142). O mesmo pesquisador Cruz (2005) reitera:

[E]xige-se uma redefinição da figura do professor e das suas funções que passam a estar relacionadas com: um levantamento e reconhecimento de eventuais dificuldades individuais dos diferentes aprendentes; uma escolha cuidadosa de materiais e do uso das novas tecnologias; uma verificação constante da veracidade dos conteúdos disponibilizados on-line; uma capacidade e disponibilidade para a investigação e inovação, tendo o

computador como seu aliado; um uso confiante e seguro de software; uma postura crítica quanto à recolha e tratamento de informação (CRUZ, p.141-142).

Na verdade, o professor precisa ir além dos letramentos digitais funcionais em suas práticas pedagógicas e em suas atividades docentes, tanto em contexto de sala de aula, como em ambientes diversos, e ao realizar tarefas complementares. É isso que vai determinar sua competência ao se mostrar habilitado a transpor seus **LD Operacionais no ensino**, perpassando os letramentos digitais crítico e retórico e desenvolvendo seu **LD para fins Profissionais**. Ele estenderá seu **LD Operacionais no ensino**, justamente por sua capacidade de letrado digital ao se mostrar capaz de escolher adequadamente os momentos para a realização de eventos de letramentos digitais, quais ferramentas devem e podem ser empregadas para atingir o resultado esperado, além de usar sua criatividade para definir as atividades a serem realizadas em busca de resultados satisfatórios e positivos frente aos seus alunos e sociedade. Marzari; Leffa (2013) argumentam que

[O] futuro professor terá de criar novas estratégias para o ensino e formação de seus aprendizes, usando práticas de letramento, inclusive o digital, uma vez que, no mundo moderno, as tecnologias digitais têm exercido uma forte influência em todos os setores da vida cotidiana, inclusive no mundo acadêmico (MARZARI e LEFFA, 2013, p.4).

Embora os participantes tenham declarado que não aprenderam, ou pouco aprenderam, em seus cursos de formação, em suas práticas de ensino, ao empregar as TDIC em suas atividades pedagógicas, os relatos que fizeram mostram que, por meio de seus interesses, houve, em alguns momentos, criatividade nas atividades propostas, ou seja, letramentos digitais crítico, mesmo que em pequena escala foram sujeitos ativos e atuantes em práticas de letramentos digitais, ao utilizarem TDIC em sua atividade profissional, ações sociais positivas, mobilizando, mesmo que de forma insípiente ainda e pouco significante, seus letramentos digitais Retórico.

Em seguida, faço minhas considerações finais para entender melhor como as práticas de letramentos digitais afetam o contexto profissional do ensino de línguas na visão dos professores entrevistados.

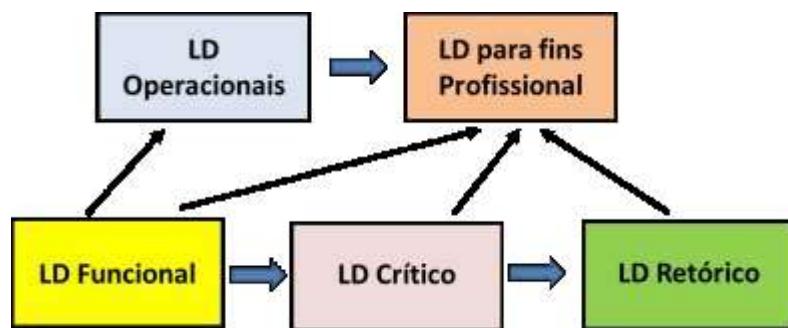
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo finalizo o trabalho de pesquisa, apresentando minhas principais deduções, uma vez que boa parte delas encontra-se presente ao longo dos capítulos elaborados e conforme apresentados. Esse momento é de concluir, fechar, encerrar, parar. Revisitando todo o processo – desde a interação com as disciplinas, estudos, pesquisas, buscas, leituras, análises, escrita, e aprendizagem – apresento minhas conclusões para encerrar o percurso, que descrevo de maneira sintetizada no primeiro item deste capítulo. Na sequência, destaco as possíveis contribuições do estudo, retomando os objetivos que o moveram e respondendo às perguntas da pesquisa. Ao final, aponto algumas das limitações que me deparei ao longo do percurso, assim como os encaminhamentos para outros estudos que poderão se abrir a partir desse.

O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa proposta partiu de um problema a que me propus a investigar, que é como os professores da Educação Básica utilizam as TDIC, se como transferência de seus LD já desenvolvidos em seus cotidianos sociais, ou se, a partir desses LD funcionais, sentem-se preparados e habilitados a empregá-los para avançarem na utilização das TDIC no contexto de ensino de línguas, sabendo customizar suas aulas criativa e criticamente e em consonância com a realidade em que atuam. Nesse sentido, busquei inicialmente três focos conceituais – Letramentos, Tecnologias e Letramentos Digitais com base nas competências e habilidades de Behar *et al* (2013) e Selber (2004). Ingenuamente, a princípio, pensei em uma relação de hierarquia entre os letramentos e os LD e suas múltiplas competências como apresenta a Figura 9.

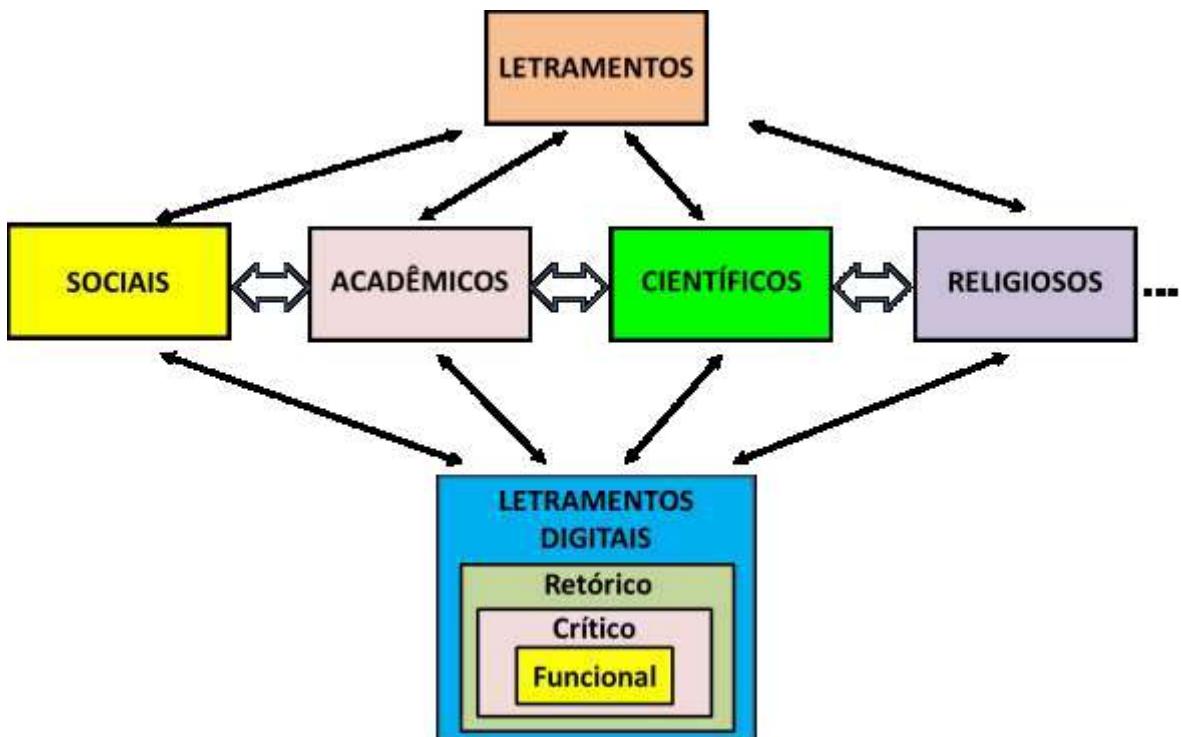
Figura 9 - Hierarquia de Letramentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Durante os primeiros estudos teóricos e discussões, favorecidas pelos debates ao longo da disciplina que cursei: Hibridismo, Letramento Crítico e Ensino de Línguas, percebi que a relação entre esses conceitos, além de heterogênea, é também múltipla, como se vê na Figura 10, e muito mais complexa do que imaginei.

Figura 10 - Letramentos Heterogêneos e Múltiplos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os estudos empreendidos acerca do LD levaram-me, em um primeiro momento da investigação, a conhecer o perfil tecnológico dos sujeitos no que se refere ao uso de tecnologias digitais para fins de ensino de línguas, conforme dados apresentados no Capítulo 3. Os participantes da pesquisa são professores ‘em serviço’, da Educação Básica de escolas da rede pública municipal do interior de Minas Gerais, todos efetivos e, com discreto índice de utilização das tecnologias digitais antes de ingressarem na graduação e durante a mesma.

Neste ponto direcionei minha pesquisa para os estudos realizados por Behar *et al* (2013) e Selber (2004) acerca do processo de LD, lembrando que os autores propõem algumas categorizações de LD com base em competências e habilidades diversas, relacionadas ao uso das TDIC. Utilizei esses pesquisadores como base teórica para os procedimentos de análise dos resultados.

Na etapa final de análise de dados e de escrita da tese, retomei o meu olhar para os contextos de LD, reconhecendo o desenvolvimento ou categorias de LD dos professores participantes analisando seus letramentos para as finalidades profissionais de ensino. O reconhecimento dos LD que os professores parecem possuir demonstra o movimento proposto para a pesquisa em relação à compreensão das práticas de LD, especialmente, no contexto da Educação Básica pelos professores de línguas e dos desdobramentos que eles exercem sobre as variáveis propostas para estudo, mostrando que essas variáveis não se constituem isoladamente, mas na interação entre tecnologias, contexto social, ideologias e políticas educacionais e que podem transformar a realidade na qual estão inseridas. As teorias de letramentos e LD levaram-me a perceber a dimensão crítica e retórica desses LD que se constituem nas práticas sociais de letramentos, especialmente os desenvolvidos para o ensino de línguas com TDIC e que são fortemente marcados tanto pela realidade circundante quanto pelos contextos sociais mais amplos.

POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

Acredito que as análises apresentadas neste trabalho podem trazer, a princípio, contribuições importantes para a reflexão sobre os LD dos professores de línguas da Educação Básica. Desse modo, imagino ter trazido elementos acerca das diferentes condições de LD dos participantes da pesquisa e até mesmo das dificuldades de utilização que os pesquisados apresentam em relação às tecnologias digitais no ensino de línguas.

A análise das práticas de LD desses sujeitos, ao longo de todo o processo, trouxe elucidações importantes para a compreensão de como as TDIC estão sendo usadas e que LD são mobilizados para fins de ensino de línguas. Busquei conhecer o processo sob o ponto de vista desses usuários de tecnologias em práticas de ensino, observando de quais letramentos lançam mão para auxiliá-los em suas atividades docentes, percebendo suas singularidades, concepções e demandas acerca das tecnologias digitais.

Assim como não se pode conceber uma dicotomia entre os LD que categorizei para finalidades operacionais e profissionais de docência de línguas, e por não ser o LD comparável à simples decodificação de tecnologias, que podem ser aprendidas a acessadas, e, por conseguinte, não há a mera aprendizagem de uso das TDIC e sim estágios de desenvolvimentos propiciados. Percebi que também em termos de uso das tecnologias digitais, há professores que se encontram na categoria de LD Funcional, ou seja, transferem seus LD cotidianos para gerenciamento de atividades docentes, acadêmicas e de convenções

sociais para o contexto escolar. Os LD dos professores aplicados ao ensino de línguas parecem ser meramente de caráter técnico ou operacionais, pois ele acontece quando o participante usa as tecnologias com interesses e finalidades específicos de um contexto para outro como de ensino, sem uma avaliação crítica de suas aplicações. É um uso que implica falta de entendimento para além da tecnologia.

Os LD no contexto da Educação Básica favorecem o uso social da tecnologia, mas não se desenvolve para atender o contexto de ensino, fazendo com que a aplicação das TDIC para o ensino de línguas se restrinja à técnica, sem a compreensão sobre os diferentes usos que os professores podem fazer para desenvolverem seus **LD para fins Profissionais no ensino**. Ao abrir o olhar para os **LD para fins Profissionais** de docência percebo que há sinais de que as TDIC adentrem de maneira mais ampla e complexa o contexto da educação Básica, mas é necessário que os professores recebam suporte técnico, teórico e prático para desenvolverem as três categorias de LD de Selber (2004) de forma contextualizada para o ensino de línguas.

É importante compreender que as TDIC promovem um espaço que viabiliza a distribuição da informação, a comunicação entre os atores do processo de ensino, professores de línguas, alunos e outros envolvidos. Um desenvolvimento de mão dupla, no qual todos devem poder participar e praticar seus LD por meio de aplicativos de comunicação, gerenciadores de tarefas e materiais de ensino. Desse modo, para favorecer a atitude positiva em relação às tecnologias é importante que esse ambiente se configure como um contexto que possa propiciar o desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais**, com espaços abertos para essas outras práticas letradas. Que esse contexto não seja um ambiente usado com finalidades informacionais (avisos, textos, repasses, entre outros), mas também como espaço de mediação, de diálogo, de discussão crítica sobre as TDIC, os LD e os temas curriculares.

As análises arroladas considerando os multiletramentos digitais apontam que os recursos tecnológicos favorecem o gerenciamento de atividades docentes (planejamento, pesquisa, elaboração de avaliações, escolhas de temas e vídeos relacionados, apresentação de conteúdo) como também, em alguns raros momentos, sinalizam para o LD crítico e retórico das TDIC para fins de ensino. Quando percebi que os LD pareciam se circunscrever ao nível básico do letramento digital Funcional, busquei subsídios em Selber (2004) e Behar *at al* (2013) que estabelecem habilidades, o primeiro, e competências, o segundo, de LD, para interpretar os dados e os textos gerados nas respostas das entrevistas e narrativas. Segundo Selber (2004), se os professores não forem expostos de maneira satisfatória às três categorias de LD terão dificuldades em participar plena e significativamente das atividades que

envolvem as tecnologias para fins de ensino. Para o professor se tornar um efetivo usuário das TDIC, ou seja, um **Letrado Digital para fins Profissionais** deve, também, saber questionar sobre elas e produzir, de maneira reflexiva, tanto suas ações sociais como suas atividades de ensino.

Nas análises apresentadas no Capítulo 3, a totalidade dos respondentes aponta saber usar uma impressora; programas para edição de textos; elaboração de planilhas simples e preparação de apresentações de conteúdos. Usam as TDIC para realizar e atualizar registros de notas, de conteúdos ministrados; instalar e usar aplicativos para dispositivos móveis; se comunicarem pela internet; entre outras atividades. Alguns itens utilizam em menor frequência ou quase nunca como a criação/manutenção de Wiki e o uso de bases de dados como o *Access*. Usam programas de computação gráfica quando necessitam dar tratamento às imagens e à criação/manutenção de páginas web.

Os respondentes dos questionários demonstram desenvolvimento em **Letramentos Digitais**, mas o associam como sendo, basicamente, habilidades de LD funcional que transferem para as atividades docentes como afirma uma professora ao explicar que LD é saber usar o computador em tarefas do dia a dia, ou como explicou outra professora ao esclarecer que é compreender o funcionamento e usá-lo em atividades cotidianas. Ambas referem-se ao **LD Operacionais no ensino**.

Os profissionais foram incisivos ao afirmarem que não aprenderam como utilizar as TDIC na graduação e nem em outros cursos, conforme destaco, demonstraram não saber aplicar as tecnologias em sala de aula, apesar de conhecerem algumas ferramentas, e desconhecerem a forma de melhor aproveitá-las em suas aulas. Um dos fatores citados foi o dispêndio de tempo na preparação de aulas, porque ficam tentando até desistirem.

O sentimento de incapacidade, ou de falta de uso, muitas vezes foi justificado pela ausência, nos cursos de formação, de práticas de LD específicas para o ensino ou pelo pouco acesso disponível nas escolas. Os professores aproveitam seus conhecimentos sobre o uso de TDIC tanto para suprirem suas necessidades particulares e funcionais quanto na aplicação com objetivos profissionais.

Os aspectos dos multiletramentos digitais podem favorecer atitudes mais ricas e criativas e que estimulem a iniciativa, o ensino e a tomada de decisões sobre ‘o que’ e ‘como fazer’ em sala de aula, justamente por seu aspecto primeiro de possibilitar a mediação pedagógica e a comunicação entre os envolvidos.

Por fim, me atrevo a sugerir o que esta pesquisa me leva a concluir, no contexto de ensino de línguas, sobre os LD dos professores da Educação Básica, a partir do uso das TDIC

como mais uma estratégia pedagógica potencializadora do processo de ensino: que os professores necessitam de práticas de **LD para fins Profissionais no ensino** não se limitando ao uso de seus LD funcionais. Cabe o reconhecimento e mais problematizações sobre a forma como os professores da Educação Básica estão empregando as TDIC, se apenas aplicando seus **LD Operacionais no ensino** e como propiciar a esses professores o desenvolvimento de **LD para fins Profissionais** para a docência de línguas, para que ensinem de maneira mais promissora e eficiente. Assim, defendo que os cursos de formação de professores de línguas devem abraçar mais efetivamente o desenvolvimento dos letramentos digitais de modo mais amplo.

RETOMANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Conforme explicitei na introdução desta tese, a proposição que norteou o trabalho foi a de problematizar se os professores da Educação Básica empregam as TDIC em suas práticas docentes como simples transferência de LD que já desenvolveram ou se, a partir de seus LD básicos/funcionais, sentem-se preparados e habilitados a empregá-los para avançarem na aplicação dessas tecnologias no contexto de ensino de línguas, de forma que saibam customizar suas aulas criativamente e em consonância com a realidade em que atuam. Os meios pelo qual me coloquei em busca por essas respostas foram: a aplicação de um questionário com perguntas estruturadas; entrevistas com os alguns dos respondentes ao questionário; e elaboração de narrativas espontâneas de alguns eventos de letramentos digitais para ensino de línguas que, porventura, tenham empregado.

Volto meu olhar para o objetivo geral da pesquisa que foi analisar os LD dos professores e sua (não) transposição para as práticas de **LD para fins Profissionais de ensino** de línguas na Educação Básica, e como específicos busquei:

- (i) **Delinear o perfil de LD dos professores de línguas na Educação Básica;**
- (ii) **Mapear quais são as razões que levam o professor a (não) empregar seus LD no âmbito profissional, identificando quais elementos colaboram para que essa transposição (não) ocorra no contexto da sala de aula;**
- (iii) **Identificar quais os eventos de LD Operacionais são adaptados ou transpostos para os eventos de LD para fins Profissionais, segundo os participantes da pesquisa.**

Ao longo do desenvolvimento da investigação, o contato com os professores participantes e os resultados dos questionários, das entrevistas, das narrativas e das observações feitas em campo, deixaram claro que eles apresentam as competências descritas por Behar *et al* (2013) que indicam que os sujeitos investigados possuem múltiplas habilidades de LD. Da mesma forma, apresentam algumas habilidades que Selber (2004) utiliza para classificar em que categorias de LD se encontram ou já desenvolveram. Embora possuam certa fluência na utilização de recursos digitais, os participantes não se consideram, de acordo com seus próprios dizeres, LD em função de muitas dúvidas que os afigem sobre a forma como podem aplicar adequadamente seus conhecimentos tecnológicos em eventos formais de LD.

Os LD não se restringem à questão funcional, ou seja, de saber usar o computador de forma a realizar tarefas por mediação tecnológica, mas se mostra também necessário e importante os conhecimentos em utilizá-los de maneira crítica e reflexiva ao localizar e selecionar os materiais dentre os vários recursos disponíveis na web, como *hyperlinks*, mecanismos de procura, entre outros.

De acordo com a denominação de Selber (2004), os participantes da pesquisa parecem ter desenvolvido, predominantemente, a primeira e mais utilitária categoria de LD, o Funcional, embora apontem que algumas de suas atitudes, mesmo que insipientes e raras, podem ser classificadas, entre as demais categorias de letramentos digitais de Selber (2004), de LD Crítico e o Retórico. Contudo, o uso das TDIC com objetivos profissionais de ensino exige o desenvolvimento mais efetivo e a aplicação concomitante das três categorias apontadas por Selber (2004), categorias essas que se mostraram insuficientes na atuação profissional dos professores investigados, conforme apontado nas análises dos dados.

Retomando as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento dessa investigação, cujo primeiro questionamento é: “**Quais aspectos das práticas de LD Operacionais dificultam ou propiciam as práticas de LD para fins Profissional, em contexto de ensino de línguas?**”.

O resultado final da pesquisa evidencia que os docentes participantes sabem usar as TDIC em seus LD funcionais para operacionalizar as TDIC como apoio e suporte docente, pelo menos nos dois contextos sociais: o de domínio pessoal e particular, de maneira mais constante (LD Funcional), e, eventualmente, no domínio acadêmico de ensino de línguas, ao realizarem alguns eventos de LD com seus alunos (**LD Operacionais**) e que podem vir a se instituírem como práticas de **LD Profissional**. Obviamente que, em função da

heterogeneidade dos sujeitos participantes da pesquisa, no tocante ao uso das TDIC, alguns apresentam práticas mais sofisticadas em relação aos demais.

Observei também que a utilização fragmentada, ou mesmo inexistente, das TDIC na escola parece estar associada a outro motivo e que pode ser uma possível justificativa para a falta de eventos de LD que possibilitem a instauração de práticas de letramentos nas três categorias propostas por Selber (2004). A pesquisa aponta para a insuficiência de LD Críticos e Retóricos na formação acadêmica dos docentes, que se feita de forma recorrente pode viabilizar o desenvolvimento dos LD para fins Profissionais. Isso levaria os professores ‘em serviço’ a transporem, de maneira mais tranquila e normalizada, seus LD Operacionais para os LD para fins Profissionais. Assim, não se consolidaria ou privilegiaria, apenas, os LD Operacionais que se restringem ao uso de ferramentas para a execução de trabalhos de apoio docente, o que, em outras palavras, indicaria a falta de desenvolvimento e consolidação de LD para fins Profissionais. Uma prova disso é o fato dos participantes terem afirmado que não realizam ações de formação profissional dessa natureza.

Por outro lado, a falta de experiências na aplicação das TDIC em sala de aula, por parte dos docentes entrevistados, foi apontada como um dos fatores que mais influenciam na ínfima utilização das mesmas, juntamente com a escassez de recursos e infraestruturas na escola pública.

A segunda pergunta foi “**que papeis os eventos de LD Operacionais exercem na formação das práticas de LD para fins Profissionais do professor na Educação Básica?**”.

No desenvolvimento dos LD para fins Profissionais pareceu-me haver a necessidade dos professores “em serviço” de contemplar, quase na totalidade, as habilidades dos letramentos digitais Funcional, em relação às do Crítico e do Retórico, segundo a categorização de Selber (2004). As ações em eventos escolarizados de LD, mesmo que empreguem limitadamente as TDIC, acabam por produzir experiências novas que podem instituir novas práticas de **LD para fins Profissionais no ensino**, que são internalizadas tanto por professores quanto por seus alunos.

As experiências adquiridas pelos participantes desses eventos vão provocar novas ações a serem efetivadas em novos eventos de LD que culminaram em práticas de LD como em uma espiral ascendente. Essa sequencia de ações vão produzindo experiências que instauram e constituem os letramentos sociais e digitais, que se modificam gerando outras ações que vão produzir novas experiências e voltar a desenvolver os letramentos dos sujeitos e acabam, sempre, por ampliar mais e mais seus conhecimentos, provocando um efeito positivo na sociedade digital e que fortalece a figura do professor. Assim, os eventos de LD,

mesmo que predominantemente **Operacionais**, vão gerar experiências que podem ser úteis para desenvolver ainda mais e melhor os usos Profissionais dos LD, de uma forma mais crítica, mais reflexiva.

A última pergunta questionou “**como os eventos de LD Operacionais são adaptados e/ou transpostos para os eventos de LD para fins Profissionais, em contexto de ensino de línguas?**”.

A utilização das TDIC em ações pedagógicas aponta para o fato de que é possível pelos LD Operacionais, como uso de ferramentas digitais no cotidiano, como as redes sociais, e-mails, *WhatsApp* se tornarem ferramentas de ensino, mas para isso os professores precisam desenvolver seus **LD para fins Profissionais** para aplicá-las em suas aulas, podendo torná-las mais interativas, despertando o senso crítico dos alunos e desenvolvendo a capacidade criativa tanto dos alunos como dos próprios professores.

O futuro professor, já acostumado com uso das TDIC, que as utilizam com frequência, de forma normalizada em seu dia a dia, ao ingressar em um curso superior de formação docente precisa desenvolver seus **LD para fins Profissionais no ensino**, incrementando seus conhecimentos digitais, tanto no nível Funcional quanto no Crítico e Retórico, acrescentando novas experiências docentes a esses LD Operacionais que já possuem e que adquiriram individualmente e de forma particularizada, para estabelecer um desenvolvimento de seus **LD para fins Profissionais** ao atuarem em práticas docentes reais.

Em seus cursos de formação docente, o futuro professor deve consolidar, não somente, seus conhecimentos de como ministrar uma aula, quais recursos e estratégias devem ser empregados para se obter um melhor resultado no ensino, como deve desenvolver de maneira eficiente seus **LD para fins Profissionais no ensino**. Alguns cursos, como podem ser visto no Apêndice A – Disciplinas relacionadas às tecnologias citadas em Projetos Pedagógicos de cursos de Letras no Brasil, possuem disciplinas que envolvem o uso de TDIC, muito embora em uma carga horária reduzida e pouco significativa. O futuro professor, se não conhece bem as TDIC, rapidamente absorve o conhecimento sobre elas, e, por muitas vezes, aprende como usá-las em seu cotidiano de aprendiz, mas não imagina como usá-las para aperfeiçoar sua aprendizagem como profissional em sala de aula. Desta forma, ele parte em busca de um aprendizado de como empregar essas tecnologias, que ele tanto domina na categoria Funcional, mas sente necessidade nas atividades de profissional de ensino que precisa ser, hoje, um letrado digital profissional.

Ao analisar os projetos pedagógicos de cursos de formação de universidades renomadas do país, verifiquei que a maioria deles tem trabalhado com as TDIC, apenas em

nível de **LD Operacionais no ensino**, que as utilizam como ferramentas, mas, não efetivamente, em uso Profissional, em suas práticas docentes, incluindo aqui, também, as escolas em que fazem estágio, nas quais há menos ou nenhuma aplicação de TDIC para o de línguas em sala, a não ser para vídeos e pesquisa em internet. Desta forma, não ocorre a profissionalização desse conhecimento digital para fins Operacionais na formação desse professor “em serviço” ou do professor em formação, que poderia desenvolver melhor e de forma eficiente os seus conhecimentos digitais para a docência, e, até mesmo, retroalimentar os conhecimentos de seus alunos. Melhor explicando, os professores nos cursos de formação não recebem de maneira ampla o retorno desse intercâmbio entre os profissionais egressos em serviço e futuros profissionais. Esse desenvolvimento mais amplo dos LD ocorre, na maioria dos casos, e não são muitos, quando o egresso resolve desenvolver seus LD, por intermédio de um curso de pós-graduação. Ou o egresso deverá, por ele próprio, promover ações que levem às experiências de LD que possam instituir novas prática de letramentos digitais ao utilizar a tecnologia que tanto domina nos **LD Operacionais**, mas sem um direcionamento acadêmico para os **LD para fins Profissionais**, ou ingressar em cursos de Pós-Graduação nessa área que poderão lhe proporcionar os **LD para fins Profissionais no ensino**.

LIMITAÇÕES ENCONTRADAS

Das limitações que envolveram esta pesquisa, algumas foram oriundas das escolhas que fiz quanto aos sujeitos e quanto aos contextos de LD a serem observados. Os sujeitos da pesquisa foram professores de línguas da Educação Básica de escolas municipais de um município mineiro e nem todos os consultados para fazerem parte da pesquisa aceitaram participar.

Neste ponto optei por examinar os LD dos professores da Educação Básica, sem abordar aspectos relacionados às condições a que os professores aplicam seus letramentos, como, por exemplo, a falta de disponibilidade de laboratórios para os eventos de LD desses professores, os equipamentos sem manutenção técnica que reduzem o número de máquinas operando nos laboratórios, ou mesmo a indisponibilidade de tempo/espacô para observações mais longitudinais dos LD mobilizados pelos professores. A esses fatores, aliam-se a diversidade de conceitos, definições e nomenclatura em torno dos letramentos e a difícil tarefa de encontrar esses conceitos e nomenclatura que fossem pertinentes para o estudo que me dispus a fazer.

Tais escolhas se deram no intuito de evitar dicotomizar conceitos além de prevenir que o trabalho caminhasse rumo à comparação entre os professores de forma a discriminá-los que se encontram em categorias diferentes de letramentos digitais, uns mais que outros. Ao optar por examinar o recorte proposto, não incluí em minhas análises outras práticas de LD para fins diversos e alheios ao contexto educacional.

Outras limitações que me deparei foram as impossibilidades naturais de qualquer percurso, como distâncias e contratemplos, imprevisíveis ou previsíveis, que impediram uma coleta de dados mais ampla e que, neste caso, privou-me de conhecer melhor a realidade dos LD de outros professores, do município, e de cada um dos sujeitos.

Não posso deixar de mencionar que a não participação em grupos de estudos sobre letramentos, letramentos digitais e (multi)letramentos, me impediu de amadurecer esses conceitos de maneira mais aprofundada e que me deixou a sensação de incompletude.

PROPOSTAS DE ESTUDOS FUTUROS

Os resultados que se apresentam remetem à conclusão de que, pelo menos no âmbito das intenções, tanto em projetos pedagógicos de cursos de formação de professores, há prescrições e orientações relativas aos paradigmas tecnológicos que devem nortear as práticas letradas no ensino de línguas, com a inserção dos multiletramentos, incluindo o LD, e que não estão sendo plenamente efetivados, uma vez que praticamente ainda não há a inserção de tais conteúdos no currículo. Havendo, assim, nesse âmbito, um descompasso entre as exigências sociais e as de formação de professores letrados digitais para fins Profissionais cujos reflexos foram constatados nas análises realizadas. Em relação às condições físicas e materiais disponíveis nas escolas para desenvolvimento dos LD, constatou-se que as escolas apresentam condições básicas para o desenvolvimento de práticas digitais multiletradas, uma vez que dispõem de Laboratórios de Informática, com acesso à Internet, em redes, além de dispor de rede Wi-Fi.

Isso não significa dizer, todavia, que a escola dispõe da variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos necessários ao desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, conforme previsto na LDBEN (BRASIL, 1996) o que pode estar desmotivando o desenvolvimento de LD dos professores de línguas, como algo que precisa ser repensado e melhorado no âmbito das políticas e programas educacionais, nas diversas esferas governamentais.

A despeito da infraestrutura e dos recursos disponíveis nas escolas não serem os ideais, as condições presentes permitem que os professores letrados digitais de línguas desenvolvam, individualmente e/ou de forma interdisciplinar, variadas propostas didáticas de práticas letradas digitais e multiletradas, uma vez que a experiência mostra que, mesmo escolas desprovidas de TDIC de última geração, têm condições favoráveis e podem potencializar os resultados de práticas de LD porque, na verdade, mesmo com condições físicas mínimas disponíveis para o desenvolvimento dos LD, têm sido subutilizadas.

Nesse sentido, vale reafirmar aqui a necessidade, em relação à formação inicial dos profissionais de ensino, considerando o que foi relatado por eles. Notei que, de modo geral, nos cursos de graduação, pouco espaço tem sido dado às tecnologias digitais no currículo e por sua vez ao desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais no ensino**.

Assim, a formação e preparação de professores de línguas ‘pré-serviço’ para utilizarem as tecnologias digitais, no contexto da Educação Básica, é pontual e insuficiente, uma vez que não contempla as categorias de LD que levem aos LD de professores em formação, resultando em um descompasso entre o que esses profissionais são capazes de oferecer, àqueles com quem precisam atuar, de modo formativo e o que de fato é esperado deles, considerando as demandas sociais.

Deste modo, a presente pesquisa, neste aspecto, constatou, por meio do que foi repassado pelos entrevistados, que é destinado pouco espaço às tecnologias digitais no processo de formação inicial dos profissionais de ensino de línguas. Isso precisa ser repensado e redimensionado para que se integrem as mudanças epistemológicas e pragmáticas por que passam as práticas de linguagens e as de uso de TDIC.

Quanto à formação continuada, a pesquisa indica que a grande maioria dos professores pesquisados não participou de nenhum curso de extensão, aperfeiçoamento ou especialização voltado ao uso das tecnologias na educação (entre elas, o computador), mas, para os que tiveram a oportunidade de realizar esse tipo de formação continuada, os conhecimentos adquiridos por meio desses cursos contribuíram para um maior desenvolvimento de seus letramentos digitais.

No âmbito da formação continuada a partir das instituições de formação básica, considerando o que foi levantado por meio dos instrumentos de coleta de dados, constatou-se que falta um plano de formação continuada próprio, elaborado coletivamente e acompanhado pela equipe gestora das escolas, que possibilite: (1) a mobilização de professores na participação de cursos na área das TDIC; (2) a inserção das tecnologias digitais e dos LD no processo de formação inicial e continuada dos docentes, que ainda ocorre de forma pontual;

(3) uma melhor utilização dos laboratórios existentes nas escolas para usos das TDIC e em eventos de LD; (4) encaminhamento de professores para a participação em eventos relacionados à temática das tecnologias digitais voltadas para os **LD para fins Profissionais no ensino**.

Um plano de formação continuada poderia preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, permitindo o atendimento da demanda em relação, por exemplo, ao desenvolvimento dos **LD para fins Profissionais no ensino**. Entretanto, isso não surtirá efeito se os professores também não se responsabilizarem por sua própria formação continuada e de seus LD.

Conduzindo sua própria formação contínua, poderão suprir as carências deixadas pelos cursos de formação inicial com uma preparação mais efetiva, ampla e atualizada para as TDIC, adquirindo melhores condições para explorarem as potencialidades dessas tecnologias e desenvolvendo seus LD mais efetivamente – tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, tendo condições de desenvolverem-se digitalmente.

A tese que defendo com base no estudo realizado é que, se não houver **eventos de letramentos digitais formalizados e constantes de professores de línguas, principalmente, nos cursos de formação**, que levem à consolidação de experiências com as TDIC, poderá **não haver a instauração de práticas de LD para fins Profissionais no ensino mais amplas** que incluam também, de forma concomitante, o **desenvolvimento dos LD Crítico e Retórico e não apenas os LD Operacionais**. Havendo, como na maioria das vezes, a mobilização prioritária de LD Operacionais, as **TDIC serão usadas como ferramentas de apoio e gerenciamento do trabalho docente e não como mediadoras efetivas de ensino**.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo. In: _____. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 27-51.
- ARAÚJO, J. C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 79-92, 2007.
- BAER, M. et al. Rewarding creativity: when does it really matter? 2003. **The Leadership Quarterly** 14 (2003) 569 – 586. Disponível em: <http://apps.olin.wustl.edu/workingpapers/pdf/2006-10-004.pdf>. Acesso em: 30 jul 2016
- BARTON, D. Vernacular writing on the web. In: BARTON, D.; PAPEN, U. **The Anthropology of Writing**: understanding textually-mediated worlds. Great Britain: MPG Groups Book, 2010. p. 109-125.
- _____. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Wiley-Blackwell, 2007.
- _____. The Social Nature of Writing. In: BARTON, D (Org.). **Companion encyclopedia of Antropology**. Londres: Sage, 1991.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: Reading and Writing in One Community. Psychology Press, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies**: Reading and writing in context. Psychology Press, 2000.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAX, S. Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology. **Explorations of Language Teaching and Learning with Computational Assistance**, 2012. p. 35.
- _____. CALL - past, present and future. **System**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 13-28, Mar. 2003.
- BAYNHAM, M. **Literacy Practices**. London: Longman, 1995.
- BAZERMAN, C. From cultural criticism to disciplinary participation: Living with powerful words. In: HERRINGTON, A.; MORAN, C. (Org.), **Writing, Teaching and Learning in the Disciplines**. New York: Modern Language Association, 1992. p. 61-68.
- BEHAR, P. A., (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BEHAR, P. A., BERNARDI, M., MARIA, S.A. A. Educação a distância: a construção de competências docentes. **II Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2013.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: _____. **Obras escolhidas**. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I. 1991.

BELSHAW, D., AJ What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation., **Durham theses**, Durham University. Disponível em: <http://etheses.dur.ac.uk/3446/> Acesso em: 10 out. 2016

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOLTER, J. D. Hypertext and the Question of Visual Literacy. In: REINKING, D.; McKENNA, M. C; LABBO, L. D.; KIEFFER, R.D. **Handbook of Literacy and Technology**: Transformations in a Post-Typographic World. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

BONILLA, M. H. S. **Escola Aprendente: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 2, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BUZATO, M. E. K.. Letramentos Digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte, MG. **Anais**. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropiacao-tecnologica.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. **Entre a Fronteira e a Periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 189 p. Tese (Doutorado). IEL/Unicamp, 2007.

_____. Letramentos digitais e formação de professores. In: **III Congresso Ibero-Americano EducaRede**. V. 29. 2006.

_____. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. 189 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CALVANI, A.; FINI, A.; RANIERI, M.; PICCI, P. Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers. **Computers & Education**, v. 58, n. 2, p. 797-807, 2012.

CÂMARA, L. L. L. M. **Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2013. 270p.

CASEY, L.; BRUCE, B. C. *The practice profile of inquiry: Connecting digital literacy and pedagogy*. **E-Learning and Digital Media**, 8(1), 76-85. [ISSN 2042-7530]. 2011 Disponível em: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18755/The%20Practice%20Profile%20of%20Inquiry%20-%20Connecting%20Digital%20Literacy%20and%20Pedagogy%20\(Postprint\).pdf?sequence=2](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18755/The%20Practice%20Profile%20of%20Inquiry%20-%20Connecting%20Digital%20Literacy%20and%20Pedagogy%20(Postprint).pdf?sequence=2). Acesso em: 20 ago. 2016

CASTELLS, M, The Rise of the Network Society. Volume I. **The Information Age: Economy, society and culture**. 7^a ed. Oxford, Blackwell Publishers, 2010.

_____. **The power of identity**. Malden, Mass: Blackwell Pub. 2004.

_____. **The rise of the network society**. New York, NY: Blackwell. 2000.

_____. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 2016. Disponível em: http://ctic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf Acesso em : 25 ago. 2016.

CHAMBERS, A.; BAX, S. **Making CALL work: towards normalisation**. System, [S.l.], v. 34, n. 4, p.465-479. Dez. 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa, n. 97, p.47-63, maio 1996.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.

CLAMMER, J. R. **Literacy and Social Change**: A Case Study of Fiji. Brill Archive, 1976.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

_____. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Psychology Press, 2000.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: _____. RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 2^a ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento Digital**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário CEALE**. *. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

_____. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CRUZ, M. **O cibercomunicador intercultural** :imagens das línguas em chat plurilingue. Universidade de Aveiro. 2005. Mestrado. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1277/1/2005001752.pdf>. Acesso em 22 nov. 2016.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castaño Guimarães. Imago Editora Ltda: Rio de Janeiro. 1975.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177

DUARTE, T.. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)**. Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. 2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 05/04/2016.

FERNANDES, G. M. F. et al. **Era uma vez um professor de inglês recém-formado, um mestrado e um curso de extensão sobre tecnologias digitais**. 2014.

FERRARI, A. **Digital competence in practice**: An analysis of frameworks. Sevilla: JRC IPTS, 2012.

FIGARO, R.; NONATO, C.; GROHMANN, R.. **As mudanças no mundo do trabalho dos jornalistas**. São Paulo, Salta/Atlas, 326 p. 2014.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1994.

_____. **The Subject and Power. Critical Inquiry**, v. 8, n. 4, 1982. p. 777-795.

FREIRE, P. **Pedagogy in process**. New York: Seabury. Freire, 1993.

_____. **Pedagogy of the city**. New York: Continuum, 1978.

_____. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard Educational Review**, 40, 1970a. p. 205-223.

_____. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury. 1970b.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dez. 2010.

GEE, J.. **Social linguistics and literacies**: Ideology in discourses. 5a ed. Routledge: London and New York, 2007.

_____. **Situated language and learning**: A critique of traditional schooling. Psychology Press, 2004.

GEISLER, C. **Academic Literacy and the Nature of Expertise**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1994.

_____. Exploring Academic Literacy: An Experiment in Composing. **College Composition and Communication**, 43, (1), 39-54. 1992.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. Diferentes Momentos do Processo de Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação, 2005. p. 79-113.

GRAFF, H. J. **The Labyrinths of Literacy**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1995.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**. Edições Loyola, 2003.

GÜNTHER, H.. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(2):201-210. 2006

HALBWACHS, M. **La Mémoire Collective**. Presses Universitaires de France. Paris, 2 ed. 1968. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.pdf Acesso em: 30 jul. 2016

HALL, S. The meaning of New Times. In: MORLEY, D; CHEN, K (Org.) **Critical Dialogues in Cultural Studies**. London: Routledge, 1996.

HAYTHORNTHWAITE, C. Social networks and online community. In: JOINSON, A. (Org.). **The Oxford handbook of Internet psychology**. Oxford: University Oxford Press, 2007. p. 121-137.

HEATH, S. B. Protean Shapes in Literacy Events. In: KINTGEN E. R., KROLL B.M.; ROSE M. (Org.). **Perspectives on Literacy**. Carbondale: Southern Illinois Press. 1988. p.348-370

_____. The Literate Essay: Using Ethnography to Explode Myths. In J. LANGER (Org.). **Language, Literacy and Culture**: Issues of Society and Schooling. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp. 1987. p. 89-107.

_____. **Ways and Words**: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

_____. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language**: exploring orality and literacy. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: HEIDEGGER, M. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal. 1987. p. 141-194.

HINE, C. **Virtual ethnography**, Londres: Sage Publications. 2000.

HIRSCH, E. D., Jr. **Cultural literacy**: What every American needs to know. New York: Houghton Mifflin. 1987

HOMAN, E. C. Digital Pedagogies and Teacher Networks: How Teachers' Professional Learning and Interpersonal Relationships Shape Classroom Digital Practices. **Dissertations and Theses (Ph.D. and Master's)** Disponível em: http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/110383/1/lizhoman_1.pdf Acesso em: 15/08/2016.

HORAN, T. **A Digital places**: Building our city of bits. Washington: Urban Land Institute, 2000.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

JOHNSON, S. **A cultura da interface**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, 46(1): Jan./Jun. 2007, p. 19-29.

KAESTLE, C. F. The history of literacy and the history of readers. In KINTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE M. (Org.), **Perspectives on literacy**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 1985/1988. p. 95-126.

_____. Studying the history of literacy. In KAESTLE, C. F.; DAMON-MOORE, H.; STEDMAN, L. C.; TINSLEY, K.; TROLLINGER, Jr. W. V. (Org.), **Literacy in the United States**: Readers and reading since 1880. New Haven, CT: Yale University Press, 1991. p. 3-32

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KELDER, R. Rethinking literacy studies: from the past to the present. **Proceedings of the World Conference on Literacy**. International Literacy Institute, Philadelphia, 1996. Disponível em: <http://www.literacy.org/sites/literacy.org/files/publications/kelder_review_of_lit_studies_96.pdf> Acesso em: 20 out. 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Mercado de Letras, 1995.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Critical Cyberliteracies: What Young People can Teach us About Reading and Writing the World. Keynote paper, **National Council of English Teachers' Assembly for Research Mid-Winter Conference**. New York, February 22-24, 2002. Disponível em: <<http://www.geocities.com/c.lankshear/cyberliteracies.html>> Acesso em: 16 out. 2016.

KRESS, G. **Literacy in the new media age.** New York: Routledge, 2003.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

LANGER, J. A. Speaking of Knowing: Conceptions of Knowing in the Academic Disciplines. In HERRINGTON, A.; MORAN, C. (Org.), **Writing, Teaching and Learning in the Disciplines**. New York: Modern Language Association. 1992. p. 69-85.

_____. A Sociocognitive Perspective on Literacy. In LANGER, J.A. (Org.) **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1987. p 1-20.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacies: Concepts, policies and practices.** New York: Peter Lang Publishing. 2008.

_____. Sampling “the new” in new literacies In_____.(Org..) **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang, 2007. p.1-24

_____. **New literacies: Changing knowledge and classroom learning.** UK: Open University Press, 2005.

_____. Critical cyberliteracies: What young people can teach us about reading and writing the world. In: **Keynote paper presented at the National Council of English Teachers' Assembly for Research Mid-Winter Conference**. New York, February. 2002. p. 22-24.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação nº 19, Jan. Fev. Mar. de 2002. P.20-28. Disponível em: <http://www.amped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased19.htm>. Acesso em: 08 set. 2016.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: an introduction to actor-network-theory.** New York: Oxford University Press, 2005.

_____. **Ciência em Ação:** como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LARA, R. C.; MAGALHÃES, J. Entre impressões de estudantes e professores: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 2010, Laranjeiras, **Anais**. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_09/e9-85.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016

LEMOS, A. Cibercultura e Mobilidade: A Era da Conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – UERJ – 5 a 9 de setembro de 2005

_____. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LITT, E. Measuring users' Internet skills: A review of past assessments and a look toward the future. **New Media & Society**, v. 15, n. 4, p. 612-630, 2013.

MANGUEL, A. **A history of reading**. New York: Penguin Books. 1996.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge: The Mit Press, 2001.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, 2013.

MATEUS, E. F. Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. **The ESPecialist**. ISSN 2318-7115, v. 25, n. 2, 2004.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MEDEIROS, Z. **Letramento digital em contextos de autoria na internet**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011

MERCADO, L. P. L. Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores. **XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Fortaleza**, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. 1996. Campinas, Mercado de Letras.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva**. 2. ed. rev. Editora Unijuí, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; REIS, S. S.; MARSHALL, D. O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 1, p. 126-143, 2007.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies**. Creskill. 1997.

NAU *et al.* **Perspectivas de inserção profissional a partir do uso pedagógico das TIC.** Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/conbras1/perspectivas.pdf>. Acesso em 12 out. 2013.

NERI, M. C. **Mapa da exclusão digital.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies:** Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93. 1996.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem In: FREIRE, M.; M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas - São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 84.

_____. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica.** Freitas Bastos: Rio de Janeiro, 1974.

PINHEIRO, R. C. Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais. 2013. **Tese de Doutorado.** [<http://www.theses.ufc.br>](http://www.theses.ufc.br). Acesso em 13/dez/2016.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon.** NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em. <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 13/dez/2016.

RODRIGUES, C. **A Abordagem de Conteúdos Programáticos na Disciplina de Inglês Através da Internet:** Estudo de Caso. 2008. Universidade de Aveiro: Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1388>. Acesso em: 13 dez. 2016.

RIBEIRO, A.E.F. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. (Org.). Tecnologia Digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE.** *. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

RIBEIRO et al. (Org.), A. E. **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Peirópolis, 2010.

SABOIA, J. et al. Habilidades para Letramento Digital: um estudo comparativo entre alunos de curso oferecido nas modalidades a distância e presencial. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola.** 2014. p. 208.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. Letramento (s) digital (is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Novos desafios da comunicação**. Lumina, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, jan./jun. 2001.

SANTOS, E. M. Pesquisa na Internet: Copia/Cola??? In: ARAÚJO, J. C. R.(Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. In KINTGEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE, M. (Eds.), **Perspectives on literacy**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1988. p. 71-81.

SCRIBNER, S.; COLE, M. Unpacking Literacy. In KINTGEN, E.R.; Kroll, B.M.; ROSE, M. (Org.). **Perspectives on Literacy**. Carbondale: Southern Illinois Press, 1988. p. 57-70.

_____. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press. 1981.

SELBER, S. **Multiliteracies for a digital age**. SIU Press, 2004.

SNYDER, I. **The literacy wars**: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

_____. (Org.) **Silicon literacies. Communication, Innovation and Education in the Electronic Age**. London: Routledge, 2002.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 mai 2013.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1998

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/2339>. Acesso em: 25 fev 2016.

STEDMAN, L. C.; KAESTLE, C. F. Literacy and reading performance in the United States from 1880 to the present. In KAESTLE, C. F.; DAMON-MOORE, H.; STEDMAN, L. C.; TINSLEY,K.; TROLLINGER, JR. W. V. (Org.), **Literacy in the United States**: Readers and reading since 1880. New Haven, CT: Yale University Press. 1991. p. 75-128.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2014.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, vol. 33, n. 89. 2013.

- _____. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras. 2012.
- _____. Os novos estudos de Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010;
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5 (2) 2003.
- _____. (Org.). **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.
- _____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
- TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2008.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.
- TRATHEN, W.; DALE, M.. What is a concept of literacy? In TELFER, R. J. (Org.). **Finding our literacy roots**: Yearbook of the American Reading Forum, Vol. 18. Whitewater, WI: American Reading Forum. 1998. p. 187-197. Disponível em: http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/98_yearbook/html/14_trathenfinalreplacement_98.htm Acesso em: 30 set. 2016.
- TYGER, R. L. Teacher candidates' digital literacy and their technology integration efficacy. **Electronic Theses & Dissertations**. 557. Disponível em : <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/557> Acesso em: 20 nov. 2016
- VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Disponível em <http://sinop.unemat.br/v-semi-info-edu/wp-content/uploads/2013/07/tdic_curriculo_trajetorias.pdf>. Acesso 16 Dez. 2016.
- VALENTE, J. A. et al. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, p. 1-27, 1999.
- VAN DEURSEN, A. J. A. M.; COURTOIS, C.; VAN DIJK, J. A. G. M. Internet Skills, Sources of Support, and Benefiting From Internet Use. **International Journal of Human-Computer Interaction**, v. 30, n. 4, p. 278-290, 2014.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; PAIVA, V. L. M. O. Repensando o curso de Letras: habilitação
- VILLELA, A. M. N. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras. In: VILLELA et al. **Linguagem, tecnologia e educação**. Minas Gerais: Peirópolis. 2010, p. 163-176.
- _____. Letramento digital na formação do profissional de Letras. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**. 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WORMALD, C. P. The uses of literacy in Anglo-Saxon England and its neighbours. **Transactions of the Royal Historical Society**, fifth series, 1977. p. 95-113.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

APÊNDICE A – DISCIPLINAS RELACIONADAS ÀS TECNOLOGIAS CITADAS EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO PPC	DISCIPLINAS
CURSO DE LETRAS: INGLÊS	UFG/GO	2011	*
LICENCIATURA EM LETRAS HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS-INGLÊS	UFSCAR/SP	2008	Tecnologia e Sociedade ¹
GRADUAÇÃO EM LETRAS-PORTUGUÊS/INGLÊS LICENCIATURA	UNIFESP/SP	2014	Unidades Curriculares de Formação de Professores (60 hs) ²
LICENCIATURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	UFPA/PA	2010	Tecnologias do Ensino /Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (CH Teórica 24 Prática 44) ³
LETRAS - LICENCIATURA	PUC/GOIAS	2011	Educação, Comunicação e Mídia (60 hs) ⁴ Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (60 hs) ^{5CI}
GRADUAÇÃO LETRAS -- LICENCIATURA	UFJF/MF	2013	Oficina VIII – Línguas Estrangeiras (30 hs) ⁶
LICENCIATURA EM LETRAS - PORTUGUÊS E INGLÊS E RESPECTIVAS LITERATURAS	UFPEL/RS	2013	Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa (85hs) Estágio de Observação - Língua Inglesa (36 hs) Estágio de Intervenção Comunitária – Língua Inglesa (102 hs) Estágio de Regência - Língua Inglesa (136 hs) Didática em Letras (85 hs) ⁷
BACHARELADO EM INGLÊS	USP/SP	2016	*
BACHARELADO EM PORTUGUÊS-INGLÊS	UFRJ/RJ	2016	*
LICENCIATURA PORTUGUÊS-INGLÊS	UFRJ/RJ	2016	*
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS -HABILITAÇÃO EM INGLÊS E LITERATURAS DA LÍNGUA INGLESA	UFU/MG	2007	Ensino de Língua Inglesa e as Novas Tecnologias (60 horas) Projetos Integrados de Prática Educativa - vinculados às disciplinas Metodologia de Ensino correspondentes ao período ⁸
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS	UNICAMP/SP	2014	Linguagem e Tecnologias (obrigatória) Ensino de Línguas Mediado por Computador: Teoria e Prática (eletiva) Tópicos em Ensino de Línguas Mediado por Computador (eletiva).
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS	UFRGS/RS	2012	Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (60 hs) Estágio de Docência de Língua Inglesa I Estágio de Docência de Língua Inglesa II
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA MODERNA -	UFRGS/RS	2012	Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (60 hs)

INGLÊS			Estágio de Docência de Língua Inglesa I Estágio de Docência de Língua Inglesa II
LICENCIATURA INGLÊS	UFMG/MG	2006	⁹
BACHARELADO INGLÊS	UFMG/MG	2006	⁹
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - INGLÊS	UTFPR/PR	2011	Estudos em Informática (30 hs) Educação e Tecnologia (30 hs) Prática de Ensino de Língua Inglesa II (30 hs)
LICENCIATURA DE LETRAS EM LÍNGUA INGLESA E RESPECTIVAS LITERATURAS	UERN/RN	2013	Novas Tecnologias para o Ensino de Línguas e Literaturas (30)
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA	UFPI/PI	2010	Estágio Supervisionado I (75 hs)
LICENCIATURA EM LETRAS (PORTUGUÊS-INGLÊS)	UFVJM/MG	2011	Tecnologia, Cognição e Sociedade (75 hs) Práticas de Letramento na Contemporaneidade ¹ (90 hs) Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas II (75 hs)
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA	IFB/DF	2013	Novas Tecnologias da Educação (40 hs)
LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS	UEL/PR	2014	Estágio em Língua Inglesa I (200 hs) Estágio em Língua Inglesa II (200 hs)
LETRAS/INGLÊS (LICENCIATURA PLENA)	UFLA/MG	2011	Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Língua Estrangeira (60 hs)
LETRAS (LICENCIATURA PLENA)	UFLA/MG	2013	Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa (60 HS) Educação Trabalho Ciência e Tecnologia (30 HS)
LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS (EAD)	UFLA/MG	2014	Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa Assistida pelo Computador (60 hs) Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Língua Estrangeira (60 hs)
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS	UFTM/MG	2014	Tecnologias Digitais de Informação E Comunicação na Educação (30 hs)
LETRAS LICENCIATURA A DISTÂNCIA HABILITAÇÃO: INGLÊS	UFAL/AL	2012	Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Língua Inglesa (45hs) Novos Letramentos e Ensino de Língua Inglesa (30 hs) Introdução à Educação a Distância (60 hs) Linguística Aplicada ao Ensino ae Língua Inglesa (60 hs)
LETRAS-INGLÊS A DISTÂNCIA	UFSC/SC	2009	Introdução à Educação a Distância (72 hs)

* O projeto pedagógico não apresenta disciplinas regulares que envolvem TICS em sua grade.

¹ Na ementa tem um capítulo Novas tecnologias de comunicação e informação e seu impacto sobre a cultura.

² Contemplam conteúdos imprescindíveis para a formação docente, estabelecendo 60 horas para Formação docente, ensino de línguas e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação

³ Ementa: Apresentação e manuseio dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis para o ensino de línguas estrangeiras. Reflexão sobre seu uso em ambientes diferenciados de aprendizagem.

⁴ Ementa: Relação entre Educação e Comunicação. Utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas e sociais – limites e possibilidades. Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica potencializada por essas tecnologias.

⁵ Compreende em sua ementa o tópico “As novas tecnologias e o ensino de Inglês”.

⁶ disciplinas práticas de ementas abertas, que tratam de temas práticos vinculados às línguas estrangeiras, com ênfase nas tecnologias de ensino/aprendizagem de LE.

⁷ Todas disciplinas citadas constam com material bibliográfico abordando novas tecnologias, porém apenas esta última apresenta em sua ementa “Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações para o ensino.

⁸ Apresenta dentre suas finalidades, apresentar a professores e alunos da educação básica as novas metodologias de ensino que apliquem tecnologias da informação e de comunicação (TIC);

⁹ Apesar de não indicar em qual disciplina especificamente o conteúdo é ministrado, apresenta no projeto pedagógico, entre os princípios norteadores, o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, necessárias para a modernização das práticas escolares e formativas e para a autonomia na aprendizagem;

APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO DIGITAL, TDIC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tituto	Ano	Tese/ Dis	Autor(a)	Programa de pós-graduação	IES	Orientador(a)	Resumo
							Resumo
Contribuições da educação crítica pelos novos letramentos para o ensino de língua estrangeira: uma pesquisa-ação	2016	DIS	Danielle Carolina da Silva Guerra	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG	Andrea Machado de Almeida Mattos	<p>Esta pesquisa investigou as práticas adotadas por uma professora de inglês do Ensino Médio de um grande Centro Federal de Educação Tecnológica, no que se refere ao uso de teorias de novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico em sua prática pedagógica. Por meio deste estudo, buscou-se observar, analisar e implementar ações visando a incrementar a prática da professora-pesquisadora, além de identificar as possibilidades que surgiram para o ensino crítico de LE, bem como as dificuldades e desafios. A análise mostrou que a maior dificuldade encontrada pela docente foi associar o ensino comunicativo ao letramento crítico, uma vez que as discussões geradas pela primeira atividade não aconteceram em inglês, por resistência dos alunos em utilizar a língua alvo. A análise da segunda atividade mostrou um avanço no sentido da utilização da língua alvo nas interações por parte dos alunos, mas os resultados apontam para a necessidade de se investigar outras formas de motivar os alunos a interagir em inglês.</p>
O uso de tecnologia por alunos do ensino fundamental: um estudo de caso	2016	DIS	Marcia MoFura de Onofre	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG	Andrea Machado de Almeida Mattos	<p>Este estudo investigou um grupo de alunos do ensino fundamental de uma escola pública na região metropolitana de Belo Horizonte, e buscou compreender qual é o seu acesso às novas tecnologias digitais, assim como o uso que esses alunos fazem dessas tecnologias. Objetivou-se, assim, compreender as percepções que esses alunos têm das possibilidades de aprendizagem proporcionadas através dessas novas tecnologias. Os resultados mostram, ainda, que, através da produção das atividades, nos dois formatos distintos, analógico e digital, os participantes perceberam os variados tipos de letramentos necessários para essas produções. Esses resultados demonstram a necessidade de investimentos na rede de internet das escolas públicas, o que proporcionaria uma ampliação do uso das novas tecnologias nas escolas, e, por conseguinte, do uso dos novos letramentos pelos alunos, possibilitando, assim, uma abertura de horizontes e a formação de alunos cidadãos mais capazes e conscientes.</p>
As Tecnologias de Informação E Comunicação na Formação de Professores de Letras à luz da abordagem histórico-cultural de Vigotski	2015	TESE	Fabiana Diniz Kurtz	Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências	UNIJUÍ	Otavio Aloisio Maldaner	<p>O objetivo foi verificar até que ponto as TIC são concebidas, tanto nos documentos oficiais que pautam a educação e a formação docente na área de Letras, como pelos sujeitos envolvidos na formação de professores (docentes de Letras, no Brasil, e Mestrado em Ensino de Línguas, em Portugal). Os resultados obtidos nas entrevistas sugerem certo esvaziamento teórico quanto às TIC como novos instrumentos culturais, que estão constituindo os sujeitos de uma nova maneira, com novas formas de compreender o mundo, o que evidencia a necessidade do desenvolvimento de uma (nova) teoria educacional que conte com as TIC nesses termos.</p>
Formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado	2015	TESE	Ana Carolina Simões Cardoso	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Cristina do Amaral Tavares	<p>A pesquisa teve por objetivo (1) investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio no Colégio de Aplicação; (2) identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas, de acordo com a perspectiva delas; e (3) propor uma abordagem de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado. Os resultados mostram 17 ações da professora regente que contribuíram para a formação das licenciandas para o uso das tecnologias, divididas em três categorias: ações relacionadas ao fazer pedagógico, às relações interpessoais e à organização do estágio. Essas ações levaram ao engajamento das licenciandas nas atividades de estágio, à familiarização com ferramentas tecnológicas, à superação da resistência à tecnologia, à ampliação da visão sobre tecnologia no ensino, ao aumento da confiança no uso da tecnologia no ensino, à criação do hábito de reflexão crítica, ao estímulo ao uso da tecnologia em seus contextos profissionais e ao interesse pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica. Finalmente, propõe-se uma abordagem de formação inicial docente para o uso das tecnologias digitais, chamada PRO-Tecnologia, que tem como ponto central as ações do professor regente, entendido como figura fundamental no processo de formação dos estagiários.</p>
Nativos digitais versus imigrantes digitais: análise interpretativista das diferenças no uso das TIC em seu cotidiano e sua percepção do ensino na atualidade	2015	TESE	Clara Vianna Prado	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP	Angela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa	<p>O presente trabalho visa discutir mudanças acerca do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) entre dois grupos de participantes: os nativos digitais e a dos imigrantes digitais. Visa assim, (1) identificar quais as mídias que têm sido utilizadas nesses dois contextos e quais as diferenças identificadas nos dois grupos de participantes; (2) identificar como os diferentes grupos de participantes utilizam os instrumentos disponíveis nas tecnologias digitais; e, por fim, (3) o que pensam os</p>

	participantes sobre ensinar e aprender na atualidade.					
Tecnologias digitais e ensino superior: uma experiência de desenvolvimento profissional docente na UFRJ	2015	TESE	Cíntia Regina Lacerda Rabello	Programa Interdisciplinar de PósGraduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Cristina do Amaral Tavares
Esta pesquisa busca compreender o processo de formação do docente de ensino superior para a integração das tecnologias digitais em sua prática pedagógica através do desenho, implementação e avaliação de um curso online voltado para o desenvolvimento profissional de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A análise dos dados privilegiou a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e identificou a prática extensiva com as tecnologias, a interação, a reflexão contínua sobre a prática docente e aprendizagem, e o afeto nas relações entre os participantes e com a própria tecnologia como critérios a serem observados no desenho de cursos on-line voltados para a formação continuada de professores com vistas à integração das tecnologias digitais. Além disso, foi possível desenvolver um modelo próprio de desenvolvimento profissional docente, que constitui a principal contribuição deste estudo.						
Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos	2015	DIS	Karla Ferreira da Costa	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Walkyria Maria Monte Mór
Esse trabalho apresenta investigações sobre um curso de formação docente para professores de Ensino Fundamental da escola pública, levando-se em conta conceitos sobre treinamento e formação continuada. Os dados apontam ainda para a relevância de uma formação continuada que considere um repensar da educação reprodutivista e acrítica, a fim de promover uma prática mais contextualizada, informada e crítica. As possibilidades para a formação continuada emergem nos seus contextos de atuação ao experimentar encontros e desencontros de práticas e pensamentos sobre o que se considera ensinar e aprender língua inglesa.						
Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online	2014	TESE	Christiane Elany Britto de Araújo	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Anna Maria Grammatico Carmagnani
Este estudo tem como objeto um curso de inglês online proposto por uma instituição de ensino de inglês como língua estrangeira (LE). Direcionada pela tese de que o curso de inglês estudado indica uma tentativa de adaptação do ensino de LE às lógicas das novas mídias, posicionando professores e alunos num espaço onde o moderno e o pós-moderno coexistem, realizamos uma análise das páginas do curso, bem como da interação tutor-aluno. interação dos participantes revela como a LE é vista por eles, e como isto influí na construção da subjetividade de cada um. É através dessa interação que as diferentes posições de sujeito são externadas, mostrando a heterogeneidade constitutiva dos envolvidos.						
A abordagem comunicativa e o letramento crítico : possibilidades de diálogo em instituto de idiomas	2014	DIS	ALICE HELEN GRIGOLO	Programa de Pós-Graduação em Letras	UFPR	Francisco Carlos Fogaça.
Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que forma o Letramento Crítico pode contribuir para o ensino de língua inglesa dentro de um instituto de idiomas, utilizando como base para as discussões o próprio material didático da instituição. A ideia central é problematizar os temas que são abordados pelo material, desconstruindo as percepções dos alunos em uma tentativa de fazê-los perceber as diferentes "verdades" do mundo, atuando na formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Este estudo mostra que é preciso e possível utilizar uma abordagem crítica para o ensino de Línguas, e desta forma além da formação linguística atuar para formar cidadãos do mundo, preocupados em discutir as questões de ordem social.						
Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração	2014	DIS	Gasperim Ramalho de Souza	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG	Miriam Lucia dos Santos Jorge
Esta pesquisa qualitativa, um estudo de caso, teve como objetivo identificar e refletir sobre possíveis contribuições do letramento crítico para o ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de aceleração do Projeto Acelerar para Vencer (PAV), uma política da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Os resultados da análise revelaram que o professor, diante das atividades implementadas, pôde sentir-se mais motivado a ensinar e tornar-se mais crítico e sensível às necessidades dos alunos. Com relação aos alunos, os resultados mostraram que eles não só se sentiram mais motivados a participar das atividades, como também aprenderam mais inglês, lançaram mão de seu conhecimento prévio e estratégias de leitura. Os alunos passaram a enxergar a aprendizagem de inglês como um espaço de práticas sociais comunicativas e diálogo com os problemas do mundo real e do próprio PAV. Diante de seu bom desempenho nas atividades, os alunos se mostraram mais confiantes e otimistas com relação ao seu futuro escolar e profissional. Esses resultados apontam para a necessidade de investimento na formação crítica de professores para a escola pública, sobretudo visando ao trabalho personalizado para alunos estigmatizados ou com trajetória de exclusão escolar						
O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão	2014	DIS	Erika Amancio Caetano Soares	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG	Miriam Lucia dos Santos Jorge
A presente pesquisa investigou oportunidades de promoção do letramento crítico em uma sala de aula da rede pública de Belo Horizonte. Os resultados da análise mostraram que as atividades de letramento crítico constituíram um passo inicial na formação crítica e no engajamento dos alunos com questões de cunho social, além de constituir claramente uma estratégia de motivação considerando as aulas de língua inglesa. Mostraram também que as atividades de letramento crítico por si só não						

	contribuíram de forma efetiva para a realização dos objetivos linguísticos propostos. Tais resultados apontaram para a necessidade de investigações sobre o papel do professor de língua inglesa na promoção do letramento crítico e sobre os obstáculos enfrentados por esse profissional no desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus alunos.					
MOBILE LEARNING: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública	2013	TESE	Giselda Dos Santos Costa	Programa de Pós-Graduação em Letras	UFPE	Antonio Carlos dos Santos Xavier
	A pesquisa investigou as potencialidades que emergiram da interação do aluno com o celular e que potencializaram o desenvolvimento das cinco habilidades linguísticas no em sinoaprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.					
Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais	2013	TESE	Ruberval Franco Maciel	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Walkyria Maria Monte Mór
	A presente pesquisa de natureza qualitativa com características colaborativa e etnográfica crítica buscou investigar a formação de professores de língua inglesa via dois documentos oficiais voltados para o segmento do ensino Médio (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio Língua Inglesa e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul).					
Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês	2012	TESE	Ana Paula Martinez Duboc	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Walkyria Maria Monte Mór
	Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em uma instituição de ensino superior a qual buscou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professores de língua inglesa de forma a contemplar as demandas postas pelas sociedades contemporâneas.					
Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinos técnicos e tecnológicos	2012	TESE	Daniel de Mello Ferraz	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Walkyria Maria Monte Mór
	Esta pesquisa investiga o encontro entre a educação de língua inglesa e esses ensinos. Por meio de metodologias qualitativas de cunho etnográfico, analiso as visões de dois professores e de diversos alunos de duas escolas, uma escola técnica de nível médio e uma faculdade de tecnologia do ensino superior, pertencentes a um centro educacional tecnológico no Estado de São Paulo. Nesta, respondo a duas perguntas de pesquisa: qual é a percepção dos alunos e professores do segmento escolar técnico/tecnológico da presença da língua inglesa na sociedade? E qual é o reflexo da relação língua inglesa e sociedade neoliberal globalizada nos contextos de educação técnica/tecnológica, considerando-se a premissa da formação crítica na sociedade atual? Ancorado nos movimentos educacionais contemporâneos, concluo afirmando que os novos letramentos, somados às práticas pedagógicas existentes nos ensinos técnicos/tecnológicos, podem colaborar com propostas educacionais renovadas.					
The Digitally Literate Citizen: How Digital Literacy empowers mass participation in the United States	2012	TESE	Jeremy Riel, B.A	Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences	Georgetown University	Diana M. Owen
	From online political campaigning to Internet social clubs, the American mass participation environment has become increasingly mediated by digital technologies or tools. From social membership in groups and clubs to political participation to influencing government action, information technologies have become popular for expressing ideas and building social capital. In this thesis, I argue that digital literacy, or the ability to use electronic tools to retrieve, evaluate, and create information, has become essential for engagement in various mas sparticipation and social activities in the United States, including those activities within the domains of social membership, civic, political, and online participation.					
Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês	2012	TESE	Ana Paula Martinez Duboc	Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Walkyria Maria Monte Mór
	Pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em uma instituição de ensino superior a qual buscou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professores de língua inglesa de forma a contemplar as demandas postas pelas sociedades contemporâneas.					
Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública	2012	DIS	Cecília Barão Alegretti	Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	USP	Lynn Mario Trindade Menezes de Souza
	Investigar os processos de (des)construção de sentidos tanto dos alunos como dos professores, além de vivenciar a complexidade que emerge das aulas de inglês pensadas a partir da presença das TICs. A análise dos momentos significativos corroborou a hipótese de que há uma relação entre os processos de ensino e aprendizagem de inglês e as novas tecnologias que pode contribuir para mudanças na construção de sentidos dos atores envolvidos. Para tanto, é necessário haver um forte investimento no processo de autoletramento crítico por parte do professor.					
Letramento Digital ePerfil Discente: existe uma Relação?	2010	DIS	Luiz Henrique Touguinha de Almeida	Mestrado em Letras	UCPEL	Vilson José Leffa
	Este estudo investiga a influência das tecnologias da informação e comunicação atuais na constituição de subjetividades, num contexto acadêmico. Partiu da constatação de que discentes calouros, de cursos de graduação a distância, encontram dificuldades em seus desempenhos acadêmicos por conta do manejo das tecnologias, cujo domínio se impõe para as atividades sociais contemporâneas.					

Letramento e formação pré-serviço : ensino de inglês no contexto virtual e presencial	2010	DIS	Jacqueline Ramos da Silva	Pós-Graduação em Letras e Linguística	UFAL	Sergio Ifa
Este estudo teve por objetivo investigar a formação pré-serviço de professores de inglês com foco na disciplina Língua Inglesa 2 (LI2), oferecida no segundo ano de graduação do Curso de Letras. O objetivo da pesquisa foi investigar a contribuição da disciplina na formação dos futuros professores de inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Mais especificamente, almejai entender o processo de letramento crítico que os futuros professores vivenciaram no semestre 2009.2.						
Trajetórias de Apropriação de Vídeos e Filmes um Grupo de Professores de língua Inglesa	2010	TES	Francisco Wellington Borges Gomes	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG	Ricardo Augusto de Souza
Este trabalho considera o professor como o elemento-chave para a mudança no ensino formal e para a adoção de artefatos tecnológicos, como a TV e o vídeo, à medida que investiga como se dá o processo de adoção de vídeos e filmes por um grupo de professores de língua inglesa. Os resultados mostram que experiências profissionais e pessoais dos professores com vídeos e filmes podem afetar a forma como eles enxergam a tecnologia em seu ambiente de trabalho e que a rejeição está relacionada a um alto grau de incertezas sobre sua aplicabilidade e eficácia. Entretanto, à medida que incertezas são reduzidas, os professores tornam-se mais receptivos à tecnologia e passam a assumir posturas que visam inseri-las de forma integrada em suas aulas.						
Interação Sala de Aula de LE – Ciberespaço: entre a Manutenção e a Reconstrução de Práticas Discursivo-identitárias no Contexto Educacional	2010	DIS	Ángela Cristina Fiorani Diniz	Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Branca Falabella
Levando em conta a crescente importância das tecnologias e a atual demanda por multiletramentos na escola, este estudo busca refletir sobre os letramentos digitais e sua utilização na sala de aula de Inglês como língua estrangeira, apostando em seu potencial transformador. Através do emprego do site Orkut como recurso pedagógico alternativo, associado à sala de aula presencial, investigo se as práticas inovadoras que caracterizam as interações discursivas no referido ambiente virtual – ao qual grande parte de nossos alunos têm acesso fora da escola – podem auxiliar professor e alunos a lidarem com as demandas comunicacionais atuais, promovendo práticas educacionais mais significativas dentro da sociedade .						
Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre o ensino de inglês mediado por computador	2010	TES	Susana Cristina dos Reis	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS	UFSM	Desirée Motta-Roth
Este trabalho descreve a prática de pesquisa em Computer Assisted Language Learning (CALL) e os discursos que emergem dessa área de investigação com relação ao que os pesquisadores dessa área concebem por linguagem e pelos processos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Os resultados sugerem uma área orientada pela investigação de quatro eixos temáticos, os quais são: a linguagem, os participantes, as tecnologias e a pedagogia online. Os discursos de investigação em CALL sugerem a existência de uma área com interesse na análise de práticas tais como ensinar, ler e escrever, falar e se comunicar virtualmente, que são realizadas na Internet.						
Representação do Second Life: um [novo] mundo (des)virtualizado	2010	DIS	TAIS APARECIDA LIMA	Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UNICAMP	Maria José Rodrigues Faria Coracini
O propósito deste estudo é investigar as criações identitárias na virtualidade e os modos de subjetivação que emergem neste contexto, mais especificamente, no/do jogo de simulação Second Life.						
Infoinclusão: discursos, representações e práticas de subjetivação do professor web 2.0 na cibermídia	2010	DIS	Alione Rodrigues Pires	PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA	UNIFRAN	Maria Regina Momesso de Oliveira
Por infoinclusão escolar entendemos como a tecnologia utilizada para que haja uma efetiva inclusão social e, por meio, da disponibilização de equipamentos, que serão usados como instrumentos de mobilização social e de educação seja uma forma das pessoas estarem incluídas digitalmente e socialmente. Estar incluído digitalmente significa ter acesso e saber utilizar às tecnologias da comunicação e informação. Objetivamos neste trabalho identificar as práticas discursivas e de subjetivação, presentes na Web 2.0, com a finalidade de observar os efeitos de sentido no discurso do sujeito professor, mais especificamente em um site que tem como foco principal preparar e orientar o professor a qualificar-se para o ensino e aprendizagem com as novas tecnologias.						
A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância	2009	TES	Wellington de Oliveira	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC/SP	Maria Cecília Camargo Magalhães
Este trabalho teve como objetivo discutir a colaboração crítica como uma categoria para compreender o desenvolvimento de uma atividade de formação de professores em contexto virtual, partindo das seguintes questões: É possível desenvolver a colaboração crítica em contexto virtual de aprendizagem? Que operações foram desenvolvidas para resolver os conflitos e como elas sinalizam para uma colaboração crítica em contexto virtual de aprendizagem? Os resultados mostram que a experiência de colaboração crítica aplicada em contexto virtual vivenciada pelos colaboradores abriu perspectivas ao desenvolvimento de um processo pedagógico virtual plural, acolhedor da contradição estabelecida no diálogo entre os colaboradores como forma de avançar coletivamente, comprometido com a transformação, que se operacionaliza no movimento de um processo histórico e social.						
Do Giz ao Pen Drive: o professor e suas comunidades de ensino de LE	2009	DIS	Cristiane Braga Passos	Programa de Mestrado em Letras	UCPEL	Wilson José Leffa
O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática docente do professor de Língua Estrangeira (LE), considerando três espaços de sua atuação: curso pré-vestibular, curso de idiomas e curso de graduação.						
O Professor de FLE e a Implementação	2009	DIS	Katharina Jeanne Kelecom	Programa de Pós-Graduação em Letras	UERJ	Décio Orlando Soares da Rocha

de um Projeto de EAD: Uma Construção Discursiva do Trabalho	Esta pesquisa tem por objetivo investigar como se constituem, discursivamente, num determinado corpus os papéis que desempenha o professor de língua estrangeira no trabalho de elaboração de material didático para Internet. Essas observações podem contribuir para enriquecer o debate acerca do trabalho do professor em contexto de inserção de tecnologias de informação e de comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira					
Letramento e atividades on-line em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	2009	DIS	Samuel de Carvalho Lima	Programa de Pós-Graduação em Linguística	UFC	Júlio César Rosa de Araújo
Letramento e atividades on-line em Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Esta dissertação objetiva analisar as relações entre letamentos e atividades on-line presentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Como conclusão, verificou-se a necessidade de formação tecnológica para o profissional da linguagem, pois só assim poderá haver o oferecimento de atividades on-line que contemplam as mais diversas, senão inúmeras, práticas de letamentos em ambientes virtuais.					
De “Estrangeiro” @ “Naturalizado”: Flagrantes do Processo de Inclusão Digital de uma Professora da Educação Básica	2009	DIS	Andrea Santana de Vasconcelos	PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO	UFCG	Denise Lino de Araújo
Letramento e Formação de Professores em Ambiente Virtual: do Escolar ao Profissional	Esta dissertação teve como objetivo geral: analisar o processo de inclusão digital de um sujeito vinculado, como cursista, ao programa ME.. As discussões realizadas nesse percurso teórico- analítico permitiram considerar, dentre outras questões, que a inclusão digital é fundamental para o sucesso do professor inscrito no ME.					
O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial	2009	DIS	Claudio de Paiva Franco	Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Tavares
O professor em contextos digitais e a sua formação: a perspectiva de graduandos de Letras	2009	DIS	Roza Luiza Caiado de Castro Accioly	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Tavares
O uso de um ambiente virtual de aprendizagem como complemento ao ensino presencial de inglês - a perspectiva dos alunos	2009	DIS	Sara de Fatima Martins Domingues	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Tavares
Letramento digital e professores de LE : formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula	2009	DIS	Gabriela Imbernom Pereira	LINGUÍSTICA	UFSCAR	Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública	Este estudo propõe-se a investigar a proposta de uma disciplina de prática pedagógica de um curso de licenciatura em Letras, que tem por objetivo contribuir com o professor de língua estrangeira, no sentido de criar condições para que ele desenvolva uma competência em incorporar as NTICs a sua prática docente. Portanto, objetivamos observar se os alunos-professores, ao terem a oportunidade de acesso às teorias sobre o uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino, são capazes de transpor esse conhecimento à sua prática pedagógica. Os dados revelaram que a exposição dos professores em formação a discussões sobre o uso da Internet nas aulas de LE mostraram-se relevantes para sua formação, no sentido em que colaboraram significativamente para sua prática docente. No entanto, foi possível perceber também que, mesmo tendo sido expostos às teorias concernentes ao uso das NTICs em aulas de LE, os professores em formação nem sempre conseguem traduzi-las em uma prática ciente e teoricamente embasada					
O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública	2009	DIS	Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFU	Waldenor Barros Moraes Filho
O processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública	Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito de duas escolas públicas da cidade de Uberlândia – MG, para identificar seus estágios de implementação. Esse processo de inclusão se encontra ainda às voltas com problemas de diversas ordens, que vão desde questões práticas, de acesso aos meios de digitalização, até aqueles que se originam das convicções dos envolvidos que, por vezes, sustentam o discurso do fracasso.					

	2009	DIS	Naildir Alves do Amaral Dias	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFU	Dilma Maria de Mello
Histórias de formação de professores de língua estrangeira em contexto de Tandem	Esse estudo teve como objetivo descrever as experiências vivenciadas em um contexto de prática de Tandem, via MSN Messenger e analisar de que forma essas experiências contribuem para a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa. O resultado dessa pesquisa mostra que as experiências vivenciadas no contexto de prática de Tandem, ao longo deste estudo, podem contribuir para a construção de aprendizagens colaborativas, para a mudança de concepções em relação aos conceitos de formação do professor, de ensino e de aprendizagem de línguas mediados pelas novas tecnologias e de autonomia.					
Identidade(s) Linguistica(s) no Espaço Digital	2009	TES	MARISA GANANÇA TEIXEIRA DA SILVA	LINGUÍSTICA	UNICAMP	SUZY MARIA LAGAZZI RODRIGUES
Nesta tese, busco compreender os modos de funcionamento da língua portuguesa, da língua brasileira e do internetês no espaço digital. A análise das formulações permitiu entrever a relação dos sujeitos com as línguas portuguesa e brasileira, em processos de identificação que remetem à língua institucionalizada, à imagem de língua portuguesa do Brasil que apresenta uma relação forte com a oralidade.						
A formação continuada de professores e a Educação a Distância: novas possibilidades	2009	DIS	CAROLINA ASSIS DIAS VIANNA	LINGUÍSTICA APLICADA	UNICAMP	ÂNGELA KLEIMAN
Nosso objetivo principal é refletir sobre os processos de formação de professores, voltando o olhar para o curso de formação oferecido pelo Cefiel, na modalidade semipresencial. Percebemos, ao longo da pesquisa, que o fator determinante para as diversas especificidades encontradas nas interações e produções colaborativas do curso em análise não está exclusivamente relacionado ao fato de a maior parte ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Foi possível notar, com as análises, que os recursos disponibilizados pelo uso do computador e da Internet podem, sim, auxiliar na construção de uma interação diferenciada em relação ao que ocorre em uma aula presencial, mas o que determina se essas tecnologias serão utilizadas em favor de uma aula menos centralizada na figura do professor e mais colaborativa é de fato a metodologia adotada pelos formadores						
Formação continuada de professores de Língua Inglesa por meio da Internet: análise das interações no gênero fórum	2009	DIS	Cristiane Maria Martins Galvão	LINGUÍSTICA APLICADA	UNITAU	Eliana Vianna Brito
O Ensino de Línguas e a formação de Professores se tornam obsoletas caso não haja uma preocupação por parte dos educadores e dos formadores de professores no que se refere ao aprimoramento e acompanhamento das inovações. O objetivo dessa dissertação é fazer uma análise das interações dos professores participantes do fórum virtual na Comunidade Virtual de Professores de Inglês do Conselho Britânico verificando as contribuições deste para a formação continuada.						
Práticas de letramento na rede: ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria	2009	TES	Jaqueline de Moraes Fiorelli	FILOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA	USP	Norma Seltzer Goldstein
A presente pesquisa tem por objetivo verificar de que forma o meio virtual, tendo em vista uma concepção de gêneros como práticas sociais, pode contribuir para um trabalho com produção de texto, em que se instalam outras possibilidades de interlocução entre professores e alunos, por meio dos textos que circulam nesse espaço. Constatou-se que essas instâncias comunicativas levaram-nos a tomar mais consciência do seu processo de escrita e aprimorá-lo, ao mesmo tempo que eles desenvolveram uma percepção maior em relação ao discurso do outro, provocando uma aproximação construtiva entre os sujeitos dessa interlocução e uma abertura quanto a possíveis contribuições à aprendizagem de seus pares.						
Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexões sobre a docência de Inglês em cursos superiores de Informática	2008	DIS	Bernadete Spessoto Rodrigues Fazio	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Maxima Maria Freire
Este estudo tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno da prática docente de professores universitários de inglês que se percebem iletrados digitalmente e que ministram aulas para alunos que consideram digitalmente letrados. Trata-se, portanto, de um estudo que visa a refletir sobre a prática pedagógica e sobre questões de letramento digital que emergem quando se torna necessário inserir o computador como mediador em aulas de língua inglesa, ministradas de acordo com a Abordagem Instrumental. Os resultados da pesquisa indicam que busca e reflexão são os temas que constituem a manifestação do fenômeno investigado, revelando sua natureza, sua identidade. Tais resultados podem contribuir para que docentes de inglês reflitam sobre questões de letramento digital e sobre a Abordagem Instrumental aplicada a contextos universitários em que professores e alunos têm conhecimento e domínio diferenciado do uso de recursos tecnológicos						
O computador no ensino-aprendizagem: sua presença e as representações de professores e gestores da rede pública	2008	DIS	Milton Andrade do Nascimento	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Maxima Maria Freire
Este trabalho tem por objetivo (1) descrever e interpretar o fenômeno da presença do computador no ensino-aprendizagem, e (2) identificar as representações que professores e gestores de uma escola pública da rede estadual têm sobre o seu uso. Como finalidade mais abrangente, este estudo também visou coletar subsídios para o desenho e implementação futura de um curso de formação tecnológica para educadores. Os resultados obtidos evidenciam que professores e gestores compartilham de algumas representações que, quando contrastadas, revelam que os professores sentem falta de formação tecnológica específica e suporte técnico, enquanto os gestores vêem na falta de formação dos professores um entrave significativo.						
A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face-a-face: uma abordagem ecológica	2008	TES	Antônio Carlos Soares Martins	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFMG	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Este trabalho investiga as dinâmicas interativas ocorridas em uma disciplina de escrita em inglês como língua estrangeira oferecida na modalidade mista com aulas face-a-face e on-line. Os resultados destacam o valor de desenhos instrucionais mistos que busquem a convergência das modalidades de ensino aulas face-a-face e on-line de forma a explorar o potencial de cada modalidade.						

	2008	TES	Valdir Silva	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFMG	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	
A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos				A idéia de complexidade/caos considera que a inter-relação dos agentes em um sistema complexo é dinâmica, não-linear, aberta, imprevisível, caótico, sensível às condições iniciais, sujeito a atratores estranhos, bifurcativo, e auto-similar (fractais). Em outras palavras, ele é altamente complexo. A discussão neste trabalho é centrada na análise de e-mails trocados entre aprendizes adultos de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem (AVA) Lista de Discussão para mostrar que o processo de colaboração para a aprendizagem é uma propriedade natural nessa comunidade. Assim, a colaboração foi considerada como um evento dinâmico que emerge no interstício entre o previsível e o imprevisível do sistema e também como um evento que o impulsiona em sua trajetória futura. A análise demonstrou que o andarilho instrucional, quando focado à luz da complexidade/caos, é uma metáfora que se apresenta inadequada em sua força evocativa para representar a dinâmica complexa que conforma o processo da aprendizagem colaborativa.			
Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais	2008	TES	Ana Elisa Ferreira Ribeiro	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFMG	Carla Viana Coscarelli	
				Com base nos conceitos de letramento, letramento digital, mídias mosaíquicas, apoiado em uma concepção de hipertexto afiliada a conceitos de Roger Chartier e em uma teoria hipertextual de processamento da leitura (COSCARELLI, 1999), este trabalho mostra a relação de leitores pouco letrados com a leitura de jornais impressos e digitais. Conclui-se que a leitura se constrói a partir de uma sobreposição complexa de habilidades, grande parte delas sem atenção adequada da Linguística e da matriz de Língua Portuguesa do Saeb. Embora seja importante que o leitor desenvolva letramentos vários, é possível apresentar habilidades assimétricas em relação a diferentes aspectos da leitura, sendo um deles os procedimentos ajustados ao objeto de ler. Os leitores mais competentes dos testes são aqueles que têm experiência na leitura frequente de livros, jornais e outros objetos. A leitura de jornais depende do desenvolvimento de uma gama de habilidades, independentemente da plataforma de leitura.			
A comunidade on-line na formação contínua do professor- um estudo de caso	2008	DIS	Flavia da Cruz Miguel	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Tavares	
				Esta pesquisa teve por objetivo investigar a formação de uma comunidade on-line em um curso de aprimoramento profissional contínuo na modalidade a distância segundo a perspectiva de seus professores participantes. Foi observado que a maioria dos professores investigados reconheceram a existência de uma comunidade e que se sentiram parte da mesma devido à sua participação ativa e constante no curso investigado. Os resultados apontam para a relevância da comunidade no processo de formação contínua do professor conduzido através da Internet.			
O ensino de língua inglesa e as novas tecnologias: a relação entre o dizer e o fazer do professor	2008	DIS	Kássia Gonçalves Arantes	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	IUFU	Waldenor Barros Moraes Filho	
				Considerando a nossa concepção da qual as crenças podem ser depreendidas tanto das palavras como das ações do professor, este trabalho tem por objetivo investigar a relação entre o dizer e o fazer do professor, no que tange à influência das novas tecnologias no ensino e aprendizagem de língua inglesa, bem como identificar os fatores que se articulam para o estabelecimento dessa relação. Os principais resultados encontrados apontam para uma relação de dissonância entre o dizer e o fazer de três professores e para uma relação de consonância, no caso de um professor. Os fatores articuladores dessa relação predominantemente dissonante enquadram-se em quatro classes, a saber: fatores contextuais, experienciais, cognitivos e afetivos.			
A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional	2008	TES	MARTA LÚCIA CABRERA KFOURI KANEKOYA	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UNESP/SJRP	Maria Helena Vieira Abrahão	
				Este Trabalho tem como objetivo analisar de que maneira crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constroem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador. Nesse contexto, o teletandem representa uma possibilidade real de comunicar-se com alguém, aprender sobre sua cultura, os pensamentos e os costumes de um povo, aspectos reais que usualmente não aparecem em livros didáticos			
Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso	2008	TES	Nara Hiroko Takaki	ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS	IUSP	Walkyria Maria Monte Mór	
				Considerando-se que a tecnologia assume um papel importante nos debates atuais sobre educação em virtude da rapidez e multiplicidade de seus efeitos na sociedade em rede (Castells, 2006), a presente pesquisa enfoca os letramentos como questão crucial à aprendizagem. O objetivo desta tese é investigar como estudantes universitários, usuários da Internet, de diferentes cursos, em universidades públicas e privadas, constroem sentidos, a partir de seus contextos sócio-culturais, em relação às diferentes formas de prática social e respectivas epistemologias. A conclusão revela que a Internet representa um espaço propício para a construção de conhecimento e sugere, como no título Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso, que certeza e incerteza coexistem no processo de navegação, conforme a construção de sentidos dos participantes na qual visões convencionais e mais críticas se mesclam.			
Interação assíncrona entre professores e coordenação: um espaço on-line para formação em serviço	2007	DIS	Luciana Breda	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Maximina Maria Freire	
				Este trabalho tem por objetivos (1) descrever e interpretar o fenômeno da interação on-line assíncrona entre professores e coordenadores, e (2) identificar representações de professores e coordenadores acerca de reuniões pedagógicas presenciais, seus papéis e responsabilidades. Os resultados indicam que professoras e coordenadoras têm uma compreensão muito próxima do que seria uma reunião pedagógica; contudo, o que se refere a papéis e responsabilidades, suas representações revelam direções nem sempre coincidentes.			
Atividades em Inglês mediadas pelo	2007	DIS	Cleide Diniz Coelho Cortez	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Rosinda de Castro Guerra Ramos	

computador: um caminho para o letramento digital	Esta pesquisa objetiva investigar que experiências de aprendizagem foram proporcionadas a um grupo de alunos de sexta série do Ensino Fundamental, ao fazerem um curso de inglês mediado pelo computador. Os resultados obtidos confirmam que um curso de inglês mediado pelo computador é um caminho viável para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e do qual pode resultar um aprendizado tanto tecnológico como linguístico					
	2007	DIS	Michel Marcelo de França	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Maxima Maria Freire
O computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa para professores em formação	O presente estudo descreve e interpreta uma vivência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mediada pelo computador, em contexto presencial, por professores de Letras em formação e as representações que estes possuem sobre a utilização do computador no ensino-aprendizagem de inglês, antes e depois de viver tal experiência. A pesquisa, além de descrever e interpretar o fenômeno da vivência do uso do computador para finalidades instrucionais e identificar as representações de quem o experienciou, também contribui para fomentar a discussão sobre inclusão digital como uma forma de combate à exclusão social					
	2007	TES	Cynthia Regina Fischer	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Rosinda de Castro Guerra Ramos
Formação tecnológica e o professor de Inglês: explorando níveis de letramento digital	Este trabalho tem por objetivo investigar o letramento digital via Internet na construção do conhecimento tecnológico e pedagógico do professor de inglês em serviço para a inserção da tecnologia computador na sala de aula, partindo de um curso on-line, por mim elaborado, que visava discutir aspectos teóricos da inserção do computador no fazer pedagógico; capacitar os professores no manuseio dos programas Word, Paint e PowerPoint, além de criação e publicação de WebPages; e, utilizar esses programas, bem como a Internet, como recursos pedagógicos em sala de aula, focando, através de um processo reflexivo, o contexto específico de cada participante. Os resultados mostraram que um curso teórico-prático revelou-se muito importante para que os aspectos teóricos discutidos fossem colocados em prática prontamente, consolidando-os. A aplicação direta nos contextos educacionais de cada professor permitiu que a experiência fosse mais significativa, e a exposição e familiarização das participantes com o computador permitiram que elas perdessem o receio que tinham da ferramenta, a insegurança em utilizá-lo e a sensação de impotência perante um recurso visto anteriormente apenas passível de ser usado por iniciados em computação.					
	2007	TES	Solange Maria Sanches Gervai	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Heloísa Collins
A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online	O estudo propõe uma reflexão sobre a mediação pedagógica nos cursos de formação de professores na modalidade de educação a distância (EAD). A análise sobre a mediação pedagógica implica uma apreciação sobre a didática na EAD, sobre a qual é preciso refletir a sua construção nos novos contextos e ambientes virtuais. Esses contextos transitam entre duas necessidades que se complementam: alunos em busca de formação, seja inicial ou continuada; de outro, a indiscutível necessidade de professores formados para trabalhar na era digital como formadores capazes de conduzir a construção de conhecimento em ambientes virtuais.					
Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital	2007	TES	Dânie Marcelo de Jesus	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Heloísa Collins
	Este trabalho se insere no contexto de Educação a distância e tem como finalidade analisar indícios de processo de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso de professores-alunos do Programa Teachers Links da PUC-SP, dirigido a professores de inglês de escolas públicas. Os resultados sugerem algumas evidências linguísticas que podem ser sinalizadores de processos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal no discurso dos professores-alunos					
	2007	DIS	Valdênia Carvalho Almeida	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFMG	Ricardo Augusto de Souza
Trilhando novos caminhos professores rumo à implementação de CALL	Este estudo investigou o processo de implementação de atividades de CALL nas aulas de línguas de uma instituição de ensino privado. Nossa objetivo era solucionar o problema da não utilização do computador e identificar os fatores que interferem no uso de CALL em nossa escola. Através da análise dos dados, verificamos que os professores possuem algumas crenças acerca do uso do computador na aprendizagem. Além disso, os participantes identificaram cinco fatores principais influentes no uso de CALL: 1. tempo; 2. programa de curso; 3. recursos; 4. letramento eletrônico e 5. uso do computador no dia-a-dia. Estes fatores revelam a importância do envolvimento de toda a instituição (administração, coordenação e docência) no processo de implementação de CALL.					
	2007	TES	Junia de Carvalho Fidelis Braga	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFMG	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na Perspectiva da Complexidade	Neste estudo busco evidências empíricas de propriedades dos sistemas complexos tais como emergência, auto organização, adaptabilidade na experiência colaborativa on-line bem como padrões emergentes, fatores e elementos que possam influenciar positiva ou negativamente a colaboração e a construção de significado neste contexto. Acredito que a melhor compreensão das características, funcionamento e padrões emergentes dessas comunidades possa contribuir para as discussões voltadas as práticas colaborativas em ambiente virtual.					
	2007	DIS	Petrilson Alan Pinheiro da Silva	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Luiz Paulo da Moita Lopes
Letramento Digital como Possibilidade de Viver a Experiência Errante das Identidades Sociais	O objetivo desta dissertação é o de realizar um estudo de caso centrado em um menino de dezessete anos que se constrói sócio-discursivamente como uma menina no ciberespaço por meio de práticas de letramento digital. Por meio da análise dos dados, é possível refletir acerca do fato de que uma pessoa, ao se constituir como homem ou mulher, em especial no ciberespaço, não está expondo sua natureza, uma suposta essência do seu ser que pré-existe ao discurso, mas está se interpretando e se construindo de uma forma que a permita criar sentidos no mundo social, o que o possibilita experimentar outros modos de viver a multiplicidade da experiência humana.					
A Contribuição da Internet para a Prática Pedagógica dos Professores de	2007	DIS	Telmo Cruz Borges	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Cristina Haguenauer

Língua Inglesa	<p>O presente trabalho investigou de que forma os professores de Inglês de duas Escolas Públicas Estaduais em Niterói utilizam a Internet para incrementar sua prática pedagógica. A pesquisa buscou identificar as formas de seleção dos recursos da Internet e como eles são aplicados. Os resultados sugerem que os professores reconhecem a Internet como uma importante fonte de materiais e fazem suas buscas motivados por uma necessidade imediata de encontrar conteúdos específicos que atendam aos interesses dos alunos. Entretanto, os resultados também mostraram que os professores pesquisados não conhecem completamente os recursos disponibilizados na Internet que poderiam ser utilizados para fins didáticos.</p>					
	2007	DIS	Sueli Mizubuti Busmayer	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Tavares
Fóruns de discussão online na formação contínua de professores de línguas: a perspectiva dos participantes	<p>Com o objetivo de investigar a visão dos professores de uma instituição privada de ensino de inglês como língua estrangeira sobre o uso do fórum de discussão online de participação voluntária disponibilizado pela própria instituição, foi realizado um estudo de caso etnográfico. Considerando as características da comunicação mediada por computador e, mais especificamente, em fóruns de discussão online, a pesquisa investigou de que maneira o professor relaciona o uso do fórum à sua formação contínua, quais são os fatores que influenciam a participação dos professores em tais fóruns e como seria possível favorecer tal participação. Os resultados trazem implicações para o uso de fóruns dessa natureza na formação contínua de docentes, além de indicar estratégias e procedimentos que podem ser adotados com o objetivo de favorecer a participação em tais fóruns.</p>					
Letramento digital contextualizado : uma experiência na formação continuada de professores	2007	DIS	Valeska Virgínia Soares Souza	ESTUDOS LINGUÍSTICOS	UFU	Waldenor Barros Moraes Filho
Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital	<p>No contexto do uso das novas tecnologias em ambientes educacionais, nossa pesquisa visa investigar um curso para o letramento digital de professores de inglês, acrescido ao programa de formação continuada English for All Pro, que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. Os principais resultados alcançados indicam que o processo de letramento digital é múltiplo e complexo com interdependência das macro competências analisadas, o que nos levou a propor a existência de uma supra competência que denominamos letramento digital contextualizado. Comprova-se parcialmente que as participantes do curso para o letramento digital apropriaram-se com mais competência e mais autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis, o que não implica que essas professoras-alunas não estejam digitalmente letradas.</p>					
Tecnologia e Internet no Ensino de Língua Estrangeira: Avaliação Discursiva de Professores e Alunos	2007	TES	MARCELO EL KHOURI BUZATO	LINGUÍSTICA APLICADA	UNICAMP	DENISE BERTOLI BRAGA
Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet Teachers' Links	<p>O trabalho propõe uma revisão do conceito de inclusão digital buscando superar a noção tradicional de inclusão como acesso puro e simples às novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), e trazendo para o plano frontal da análise o contraste entre as diferentes visões da relação entre sociedade, cultura e tecnologia que fundamentam os discursos acadêmicos, políticos e do senso comum em torno da inclusão digital hoje.</p>					
trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor inciante em EAD	2006	DIS	GABRIELA DE OLIVEIRA MARQUES	LETRAS	PUC/RIO	LUCIA PACHECO DE OLIVEIRA
A formação pré-serviço de professores	<p>O objetivo deste trabalho é descrever e analisar o discurso de professores, futuros professores e alunos do ensino médio face ao processo de integração de tecnologia e da internet ao ensino presencial de alemão como língua estrangeira, a fim de responder as seguintes questões: (1) Professores de alemão fazem uso de tecnologia e da internet em suas práticas pedagógicas? (2) Os licenciandos em Letras português-alemão estão sendo preparados para o uso de tecnologia e da internet no ensino? (3) Como professores e alunos avaliam o uso da internet no ensino presencial de alemão? A constatação sobre a carência de metodologias e de formação de professores especialmente voltadas para o uso de tecnologia e da internet no ensino de língua estrangeira contribui para a discussão sobre novas questões relacionadas ao letramento digital no contexto pedagógico.</p>					
	2006	DIS	Marta Janete Malacrida	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Leila Barbara
	<p>Esse trabalho tem como objetivo principal observar a prática pedagógica de um Professor egresso do programa de formação contínua em serviço, dirigido a professores de inglês da Rede Pública do Estado de São Paulo, nomeado Programa em Língua Inglesa Via Internet para Professores de Inglês de Escolas públicas , no que se refere à aplicação das experiências vivenciadas no programa, presentes no contexto que o professor atua, em sala de aula. Os resultados indicam a influência da Educação Contínua a Distância online, na prática pedagógica do Professor pesquisado, assim como a representação construída por ele do programa. Os resultados também indicam sugestões para futuros upgrades do programa Teachers Links</p>					
	2006	TES	Lília Santos Abreu-Tardelli	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Anna Rachel Machado
	<p>Esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir para a compreensão do trabalho do professor iniciante em Educação a Distância (EAD), por meio da análise e da interpretação das representações construídas sobre o agir nos textos produzidos sobre a e na situação de trabalho em EAD, especificamente no chamado chat educacional.</p>					

de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização	Este estudo teve por objetivo investigar a formação pré-serviço de professores de inglês em uma sociedade em processo de digitalização, tendo como foco um semestre da disciplina Prática de Ensino de Inglês, oferecida no quarto ano de graduação do Curso de Letras. Os resultados revelaram que o fenômeno investigado possuía uma estrutura que destacava busca (por aprendizagem, por superação, por inclusão e por solução de problemas), conscientização (sobre a interação, sobre o papel da tecnologia e sobre o ser professor) e desafios (pessoais, profissionais e sociais) como seus temas fundamentais. Com base nesses três construtos, foi possível descrever e interpretar a formação pré-serviço de professores de língua inglesa numa sociedade em processo de digitalização como fenômeno da experiência humana					
	2006	DIS	Júnia Agda Cestari	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Kátia Tavares
Eventos de letramento com uso da internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação	Esta dissertação é uma pesquisa-ação que teve como objetivo investigar a percepção dos alunos sobre a inserção de atividades pedagógicas com uso da Internet que privilegiam a conversa sobre os textos e a perspectiva multicultural em aulas presenciais de inglês como língua estrangeira (LE) para o ensino e aprendizagem de leitura. Constatou-se, neste estudo, que a inserção das atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como LE pode não só tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, mas, sobretudo, ajudar a promover a conscientização multicultural dos alunos. Evidenciou-se, principalmente, que a aula de língua estrangeira pode vir a ser um terreno cultural que possibilite a transformação dos alunos, desconstruindo valores e crenças que atuam como regimes de verdade. Os resultados sugerem, também, que os eventos de letramento realizados neste estudo potencializaram a aprendizagem de novo vocabulário e incentivaram a independência e a autoconfiança dos alunos pesquisados.					
Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital	2005	TES	Maria Cristina Lima Paniago Lopes	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Maxima Maria Freire
	Este trabalho tem por objetivo investigar a formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital, partindo da oferta de dois cursos que visaram a promover espaço para reflexão crítica sobre questões relacionadas ao uso do computador no ensino					
	2005	DIS	Angélica Bovo de Carvalho	ESTUDOS DA LINGUAGEM	UEL	Vera Lúcia Lopes Cristóvão
A formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa: um processo de construção de significados.	Tivemos como objetivo neste estudo analisar o processo de formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa. O foco da análise está voltado para as representações de duas professoras de inglês do contexto público de ensino manifestadas antes e após suas participações na oficina "Internet no ensino de inglês". O resultado da análise mostrou que, a despeito de todas as faltas mencionadas no grupo focal, com um pequeno incentivo para a superação da falta de formação tecnológica do professor, significados foram construídos. Organizados por meio de fases da sequência descritiva, explicativa e argumentativa foram mencionados os seguintes temas após a introdução da internet no ensino de inglês: mudança no padrão de interação dos alunos; maior interesse pela aprendizagem; melhora na auto-estima do professor; mudanças no papel do professor e do aluno, isto é, o professor deixou de ser o foco do ensino para ser o mediador, e o aluno por sua vez, deixou de ser tão passivo para agir com maior autonomia na sua aprendizagem. Mudanças como essas apontam para a importância da formação tecnológica do professor de língua inglesa também como alternativa possível de se solucionar alguns problemas encontrados no ensino da língua como aqueles relacionados à baixa ou nenhuma motivação de nossos alunos pela aprendizagem do inglês.					
	2004	TES	Terezinha Maria Sprenger	LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM	PUC/SP	Heloísa Collins
Conscientização e autonomia em formação on-line de professores	Este trabalho tem dois objetivos principais. O primeiro deles constitui-se em analisar o processo de desenvolvimento da autonomia de quatro professoras-alunas em um curso on-line de formação continuada de professores. Interpretando a autonomia não como um ponto a ser atingido mas como um caminho, visa a identificar evidências de que as professoras-alunas o estão percorrendo. O segundo objetivo consiste em verificar de que forma o diálogo crítico e reflexivo, essencial no desenvolvimento da autonomia, foi viabilizado no ambiente digital. São reveladas algumas evidências de autonomia nas ações das professoras-alunas bem como as possibilidades do meio digital na construção do diálogo crítico e reflexivo					
	2004	DIS	Regina Maria de Souza Correia Pinto	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	UFRJ	Heloisa Gonçalves Barbosa
A Formação do professor de Inglês para atuar no ambiente on-line: a perspectiva do professor	Esta pesquisa buscou investigar como o professor de inglês que, tendo sido capacitado para exercer a docência na sala de aula presencial, passa também a atuar no contexto on-line, percebe seu processo de formação para atuar nesse ambiente. A partir da discussão dos resultados, foram destacados aspectos a serem especialmente considerados no processo de formação do professor on-line, tais como o risco da simples transposição da experiência em sala presencial para o ambiente digital sem discussão dos usos pedagógicos da tecnologia, a importância de aprender colaborativamente com o colega e não apenas receber dicas prescritivas, a necessidade de preparar o professor para usar a linguagem de modo adequado ao novo meio de interação, os benefícios de ser aluno on-line antes de ser professor on-line. Também foram sugeridos tópicos para pesquisas futuras, como as diferenças entre a perspectiva dos professores on-line em formação e a daqueles responsáveis por sua capacitação.					
Letramento digital de professores em	2004	DIS	Sandro Luiz da Sila	Pós-Graduação em Estudos Linguísticos	UFMG	Isabel Cristina Alves da Silva Frade

contexto de formação continuada	<p>O tema dessa investigação trata sobre o processo de letramento digital de professores em espaço de formação continuada, através da apropriação das tecnologias computacionais, inseridas dentro do curso de formação superior de professores dos anos iniciais do ensino público fundamental, o Projeto Veredas. Constatamos neste estudo fatores que podem explicar a exclusão e a inclusão dos docentes na cultura digital, assim como as oportunidades que os docentes encontram para ter acesso a ela. Constatou-se que, ao se apropriarem dos recursos tecnológicos advindos da informática, puderam melhorar suas percepções sobre o mundo e sua cultura geral. Além disso, a imersão no contexto de uso possibilitou que os professores utilizassem estratégias diversas para lidar com as exigências de um certo tipo de letramento digital. O contato com as novas tecnologias produziu incômodos e inquietações para alguns, um investimento progressivo de competências e busca de aquisição da máquina para outros. No entanto, as práticas de leitura e escrita nestes ambientes de letramento digital caminham vagarosamente, uma vez que lhes falta acessibilidade contínua às técnicas no universo da informática.</p>
Inclusão Social e Digital: o uso da Internet como complemento da aula presencial de Língua Estrangeira	<p>2003 DIS PAULO BARBOSA PUDO LINGUÍSTICA APLICADA UNICAMP JOHN ROBERT SCHMITZ</p> <p>Esta pesquisa analisou a possibilidade de aquisição de LE a partir de uma experiência pedagógica realizada em dois contextos distintos, embora complementares entre si – o presencial e o virtual. podemos concluir que o uso da Internet como complemento da aula presencial de LE pode representar um novo espaço para que o aluno possa desenvolver e aprimorar suas potencialidades, aproximando mais professor e aluno, proporcionando-lhe maior contato com a língua-alvo, suprindo uma lacuna de tempo que anteriormente existia.</p>
Aprendizagem de inglês via internet: descobrindo as potencialidades do meio digital	<p>2002 TES Maria do Carmo Martins Fontes LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM PUC/SP Heloísa Collins</p> <p>Esta tese teve por objetivo investigar quais aspectos, dentre aqueles diretamente ligados à estruturação do meio digital, têm influência nos processos de ensino-aprendizagem de inglês. Os resultados da análise mostram que as especificidades do meio digital – sua interatividade e sua estruturação hipertextual e documental – redimensionam, potencializam e criam ações estratégicas que podem ser extremamente relevantes para o processo de aprendizagem de inglês via Internet.</p>
A mediação do Professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual	<p>2001 DIS Lucia Alves Costa Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada UNICAMP Denise Bertoli Braga</p> <p>estudo das interações do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos presenciais e virtuais. Tendo como base as diretrizes da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, o presente estudo estabeleceu como objetivo conduzir uma análise contrastiva de ensino de leitura em língua estrangeira concretizada em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual, em duas situações: uma delas semipresencial, que prevê encontros presenciais e também interações virtuais através de e-mails, chats e jórums de discussão; a outra, de estudo independente automonitorado, que prevê a interação somente entre aluno e material didático, sem a intermediação do professor.</p>
Letramento Eletrônico e o uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: contribuições para a formação de Professores	<p>2001 DIS MARCELO EL KHOURI BUZATO LINGUÍSTICA APLICADA UNICAMP DENISE BERTOLI BRAGA</p> <p>Esta dissertação visa contribuir para a formação de professores com respeito ao uso de computadores no ensino de língua estrangeira. O argumento central do trabalho é que para que o professor possa utilizar o computador como ferramenta de ensino é necessário que ele seja letrado eletronicamente em sua formação. Além disso, para que o professor não familiarizado com computadores possa ser motivado a vencer a ansiedade que desfavorece a aquisição do letramento eletrônico do qual necessita, é preciso que ele tenha clareza sobre as vantagens oferecidas por esse tipo de ferramenta pedagógica. A perspectiva do letramento se mostra efetiva na reflexão sobre esta problemática porque as novas tecnologias da escrita transformam a maneira como concebemos e nos relacionamos com o texto nos dias de hoje e a formação letrada prévia do professor apoiada na cultura do texto impresso não basta para que ele domine sozinho as novas maneiras de produzir e interpretar sentidos e os novos recursos expressivos característicos do meio cibêmético.</p>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADOS PARA A COLETA DE DADOS

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E TECNOLOGIA - QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é coletar dados que auxiliem na análise uso de tecnologia nas aulas de Língua Estrangeira (LE) a partir do ponto de vista dos professores. Sua participação nos ajudará a colocar essas questões em perspectiva. As informações obtidas aqui permanecerão confidenciais.

Responda marcando ou escrevendo no espaço correspondente. Por favor, NÃO DEIXE QUALQUER item em branco. Em caso de dúvida, responda com base na sua experiência. Caso você não saiba o número exato para algumas das perguntas, um número aproximado será ótimo.

Nro Questionário: _____

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS

1. Gênero: a. Feminino b. Masculino
 2. Idade: _____
 3. Graduação concluída: a. Sim b. Não
 4. Última titulação:

Especialização

Mestrado

Doutorado

5. Instituição(ões) de ensino em que trabalha ou estuda: _____

6. Tempo de magistério:

0 a 5 anos

6 a 12 anos

13 anos ou mais

7. Que língua(s) estrangeira(s) você ensina?

Inglês
 Espanhol

Francês
 Português

Outra(s): _____

8. Número de aulas dadas semanais no atual semestre/ano: _____

9. Número de turmas no atual semestre/ano: _____

10. Em média, quantos alunos você tem em cada turma? _____

11. Suas aulas são: Presenciais On-line Presenciais e On-line

12. Você usa computador em suas aulas? Sim Não Se sim, há quanto tempo? _____

13. Há quantos anos você usa o computador para objetivos pessoais? _____

Em média, quantas horas por dia você usa o computador:

14. Em casa

15. No trabalho (escola)

16. Uso pessoal

17. Para preparar aulas

PARTE 2 – EXPERIÊNCIA PRÉVIA: USO DE COMPUTADORES/TECNOLOGIA

1. Você fez algum curso(s) e/ou disciplina(s) específica(s) para usar o computador/tecnologia para o ensino e aprendizagem de línguas **durante a graduação?**

Sim	Não

Se SIM no item 1.

2 – Que tipo de curso?

Extensão Disciplina Optativa Disciplina Integrada ao currículo

3. Qual foi a carga horária no total?

Menos de 30 horas	Aproximadamente 30 horas	Aproximadamente 60 horas	Aproximadamente 120 horas	Mais de 120 horas

4. Como foi o conteúdo geral dos cursos?

Teórico	Teórico e Prático	Prático

5. Como você avalia, de maneira geral, os cursos com relação ao auxílio em sua prática em sala de aula?

Não foi útil	Um pouco útil	Útil	Muito útil

6. Você fez algum curso(s) sobre tecnologia / em informática de modo geral **durante a graduação** (Word, Excel, Moodle, etc.)?

Sim	Não

Se "Sim" no Item 6:

7. Qual foi a carga horária no total?

Menos de 30 horas	Aproximadamente 30 horas	Aproximadamente 60 horas	Aproximadamente 120 horas	Mais de 120 horas

8. Como foi o conteúdo geral dos cursos?

Teórico	Teórico e Prático	Prático

9. Como você avalia, de maneira geral, os cursos com relação ao auxílio em sua prática em sala de aula?

Não foi útil	Um pouco útil	Útil	Muito útil

10. Você fez algum curso(s) específico(s) para usar o computador/tecnologia para o ensino e aprendizagem de línguas **depois de formado como professor?**

Sim	Não

Se "Sim" no Item 10:

11. Qual foi a carga horária no total?

Menos de 30 horas	Aproximadamente 30 horas	Aproximadamente 60 horas	Aproximadamente 120 horas	Mais de 120 horas

12. Como foi o conteúdo geral dos cursos?

Teórico	Teórico e Prático	Prático

13. Como você avalia, de maneira geral, os cursos com relação a sua prática em sala de aula?

Não foi útil	Um pouco útil	Útil	Muito útil

14. Você fez algum curso(s) sobre tecnologia / em informática de modo geral **depois de formado como professor** (Word , Excel, Moodle, etc.)?

Sim	Não

Se "Sim" no Item 14:

15. Qual foi a carga horária no total?

Menos de 30 horas	Aproximadamente 30 horas	Aproximadamente 60 horas	Aproximadamente 120 horas	Mais de 120 horas

16. Como foi o conteúdo geral dos cursos?

Teórico	Teórico e Prático	Prático

17. Como você avalia, de maneira geral, os cursos com relação ao auxílio em sua prática em sala de aula?

Não foi útil	Um pouco útil	Útil	Muito útil

PARTE 3 – AMBIENTE TECNOLÓGICO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE ATUA

1. As salas em que você dá aulas têm um computador para o professor?

Sim	Não	Não sei

2. Se "Sim" no Item 1, o computador tem conexão rápida com a Internet?

Sim	Não	Não sei

3. As salas em que você dá aulas têm computadores para os alunos?

Sim	Não	Não sei

4. Se "Sim" no Item 3, quantos? _____

5. Sua Escola tem laboratório de informática?

Sim	Não	Não sei

Se "Sim" no Item 5:

6. Quantos computadores aproximadamente existem em cada laboratório? _____

7. Os computadores têm conexão rápida com a Internet?

Sim	Não	Não sei

8. Os alunos podem acessar o laboratório sempre que quiserem usá-lo?

Sim	Não	Não sei

9. Os computadores em sua Escola, de maneira geral, são:

Muito Antigos	Um Pouco Antigos	Relativamente Novos	Novos

10. A Escola tem um técnico em informática para auxiliá-lo quando você tem problemas técnicos usando os computadores?

Sim	Não	Não sei

Se sim no Item 10:

12. Quantos técnicos em informática estão disponíveis? _____

13. Sua Escola apoia o uso de computadores/tecnologia na sala de aula.

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

14. Sua Escola apoia a compra de softwares educacionais para os professores de línguas.

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

PARTE 4 – USO DA TECNOLOGIA

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ SOLICITA QUE SEUS ALUNOS:	NUNCA	MENOS DE UMA VEZ POR SEMANA	UMA VEZ POR SEMANA	3 VEZES POR SEMANA	DIARIAMENTE
oduzam material para publicar na web (páginas da web e websites)?	1	2	3	4	5
oduzam vídeos usando o computador?	1	2	3	4	5
ilizam recursos da Internet para suas tarefas em LE?	1	2	3	4	5

PARTE 5 – ATITUDES COM RELAÇÃO AO USO DE COMPUTADORES/TECNOLOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NAO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
Na sala de aula de LE os computadores são tão importantes para os alunos quanto os livros.	1	2	3	4	5
Cursos de informática deveriam ser obrigatórios para todo professor de línguas.	1	2	3	4	5
Os computadores aumentam a interação entre professor e aluno na sala de aula.	1	2	3	4	5
spero que um dia os computadores sejam mais amplamente usados no ensino de línguas.	1	2	3	4	5
Os computadores são necessários para os professores de línguas.	1	2	3	4	5
O uso de computadores pode ajudar a melhorar as habilidades comunicativas dos alunos de línguas.	1	2	3	4	5
O uso de computadores traz muito mais vantagens do que desvantagens para os professores de línguas.	1	2	3	4	5
Jsar computadores na sala de aula de línguas irá melhorar as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem de línguas.	1	2	3	4	5
nsinar línguas com o auxílio de computadores poderia tornar o aprendizado mais ágil para os alunos.	1	2	3	4	5
O ensino de línguas é melhor com o uso de computadores.	1	2	3	4	5
Os computadores aumentam a interação aluno / aluno na sala de aula.	1	2	3	4	5
O uso de computadores ajuda a motivar os alunos a aprender.	1	2	3	4	5
Os alunos são mais ativos nas aulas de línguas em que o computador é usado.	1	2	3	4	5
O uso de computadores torna as aulas de línguas mais interessantes para os alunos.	1	2	3	4	5
Os computadores têm muita utilidade para o ensino de línguas.	1	2	3	4	5
nsinar línguas com o auxílio de computadores torna o ensino mais fácil.	1	2	3	4	5

PARTE 3 – LETRAMENTO DIGITAL

EU SEI:	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NAO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
adicionar novo hardware ao meu computador.	1	2	3	4	5
atualizar software de computador.	1	2	3	4	5
avaliar softwares educacionais.	1	2	3	4	5
baixar e reproduzir música da Internet.	1	2	3	4	5
criar / manter um blog.	1	2	3	4	5
criar / manter uma página da web.	1	2	3	4	5
criar / manter uma wiki.	1	2	3	4	5
fazer uma vídeo conferência através da Internet usando uma webcam.	1	2	3	4	5
gravar e ouvir a minha voz no computador.	1	2	3	4	5
instalar novo software no meu computador.	1	2	3	4	5
instalar novo software no smartphone	1	2	3	4	5
organizar arquivos e pastas de computadores.	1	2	3	4	5
remover vírus do meu computador.	1	2	3	4	5
resolver simples problemas relacionados a computadores.	1	2	3	4	5
tirar fotos digitais e transferi-las para o computador.	1	2	3	4	5
usar a Internet para acessar diferentes tipos de informação (pesquisas).	1	2	3	4	5
usar a Internet para comunicação (ex. e-mail, sala de bate-papo, etc).	1	2	3	4	5
usar aplicativos para dispositivos móveis	1	2	3	4	5
usar atributos específicos do teclado do computador (F5; Print Screen, etc.).	1	2	3	4	5
usar computadores para manter um registro de notas.	1	2	3	4	5
usar programas de bases de dados como o Access.	1	2	3	4	5
usar programas de planilhas como o Excel.	1	2	3	4	5
usar programas de processamento de texto como o Word.	1	2	3	4	5
usar programas gráficos como o Photoshop.	1	2	3	4	5
usar programas para apresentações como o PowerPoint.	1	2	3	4	5
usar um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle, etc.).	1	2	3	4	5
usar uma impressora.	1	2	3	4	5

EU APRENDI NA GRADUAÇÃO A UTILIZAR PARA AS AULAS:	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
baixar e reproduzir música da Internet.	1	2	3	4	5
criar / manter um <i>blog</i> .	1	2	3	4	5
criar / manter uma página da <i>web</i> .	1	2	3	4	5
criar / manter uma <i>wiki</i> .	1	2	3	4	5
fazer uma vídeo conferência através da Internet usando uma <i>webcam</i> .	1	2	3	4	5
gravar e ouvir a minha voz no computador.	1	2	3	4	5
instalar novos softwares no smartphone	1	2	3	4	5
resolver problemas simples relacionados a computadores.	1	2	3	4	5
tirar fotos digitais e transferi-las para o computador.	1	2	3	4	5
usar a Internet para acessar diferentes tipos de informação.	1	2	3	4	5
usar a Internet para comunicação (ex. <i>e-mail</i> , sala de bate-papo, etc).	1	2	3	4	5
usar aplicativos para dispositivos móveis	1	2	3	4	5
usar computadores para manter um registro de notas.	1	2	3	4	5
usar programas de bases de dados como o Access.	1	2	3	4	5
usar programas de planilhas como o Excel.	1	2	3	4	5
usar programas de processamento de texto como o Word.	1	2	3	4	5
usar programas gráficos como o Photoshop.	1	2	3	4	5
usar programas para apresentações como o PowerPoint.	1	2	3	4	5
usar um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle, etc.).	1	2	3	4	5

EU NÃO SEI COMO UTILIZAR PARA/NAS AULAS:	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
criar / manter um <i>blog</i> .	5	4	3	2	1
criar / manter uma página da <i>web</i> .	5	4	3	2	1
criar / manter uma <i>wiki</i> .	5	4	3	2	1
gravar e ouvir a minha voz no computador.	5	4	3	2	1
instalar novos softwares no smartphone	5	4	3	2	1
resolver problemas simples relacionados a computadores.	5	4	3	2	1
tirar fotos digitais e transferi-las para o computador.	5	4	3	2	1
usar a Internet para acessar diferentes tipos de informação.	5	4	3	2	1
usar a Internet para comunicação (ex. <i>e-mail</i> , sala de bate-papo, etc).	5	4	3	2	1
usar aplicativos para dispositivos móveis	5	4	3	2	1
usar computadores para manter um registro de notas.	5	4	3	2	1
usar programas de bases de dados como o Access.	5	4	3	2	1
usar programas de planilhas como o Excel.	5	4	3	2	1
usar programas de processamento de texto como o Word.	5	4	3	2	1
usar programas gráficos como o Photoshop.	5	4	3	2	1
usar programas para apresentações como o PowerPoint.	5	4	3	2	1

Mas...

PRETENDO APRENDER PARA AS AULAS:	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
baixar e reproduzir música da Internet.	1	2	3	4	5
criar / manter um <i>blog</i> .	1	2	3	4	5
criar / manter uma página da <i>web</i> .	1	2	3	4	5
criar / manter uma <i>wiki</i> .	1	2	3	4	5
gravar e ouvir a minha voz no computador.	1	2	3	4	5
tirar fotos digitais e transferi-las para o computador.	1	2	3	4	5
usar a Internet para acessar diferentes tipos de informação.	1	2	3	4	5
usar a Internet para comunicação (ex. <i>e-mail</i> , sala de bate-papo, etc).	1	2	3	4	5
usar aplicativos para dispositivos móveis	1	2	3	4	5
usar programas de planilhas como o Excel.	1	2	3	4	5
usar programas de processamento de texto como o Word.	1	2	3	4	5
usar programas gráficos como o Photoshop.	1	2	3	4	5
usar programas para apresentações como o PowerPoint.	1	2	3	4	5

APÊNDICE D – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES ÀS QUESTÕES FORMULADAS NAS ENTREVISTAS

As perguntas efetuadas foram:

- 1) O que o(a) professor(a) em-serviço comprehende por “Letramento Digital”?
- 2) Como o(a) professor(a) usa a tecnologia para preparar suas aulas?
- 3) Quais são os critérios de seleção que o(a) professor(a) utiliza para determinar o tipo de ferramenta/recursos tecnológicos que vai aplicar em suas aulas?
- 4) Quais dificuldades você tem encontrado em utilizar as TDIC em suas aulas?
- 5) Se tivesse a sua disposição uma sala de aula moderna em sua escola, com recursos computacionais de última geração (computadores tablets, smartphones, Wi-Fi, quadro digital, Datashow etc..), você faria diferente do que faz hoje?

Entrevistado	Pergunta	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES
Ariel	1	Letramento digital é.... capacidade das pessoas em usar as tecnologias
	2	Eu utilizo para preparar provas, apostilas... é.. apresentações.... receber trabalhos dos alunos por meio de e-mail. Pesquisar assuntos, vídeos, etc. para indicar aos alunos.
	3	Ah, eu procuro ideias pesquisando no Google. Aí eu sigo como exemplo.
	4	Eu não aprendi como fazer na faculdade e nem em outros cursos. Não saberia como utilizar esses recursos em sala de aula. Eu conheço as ferramentas, mas não sei a forma de usar nas minhas aulas. Gasto muito tempo para preparar as aulas, pois fico só pensando em como fazer, tentando daqui, tentando dali. O ideal era a escola dar um curso pra gente.
	5	Eu usaria, com certeza. Mas, aí, a escola teria que dar um curso para os professores aprenderem a usar esses recursos da forma adequada, pois só temos ideia de como usar, mas não qual seria a melhor forma de usar.
Belise	1	Acho que é a intimidade que as pessoas têm como o computador e outras tecnologias.
	2	Eu faço pesquisas no Google buscando exercícios. Uso e-mail... pesquisa em fórum de discussões.
	3	Depende! Normalmente em função do assunto, do nível de dificuldades dos exercícios.... varia...
	4	Primeiro, ter a disponibilidade dos recursos. Depois, eu gasto mais tempo para preparar aulas com material digital, e a escola não vê esse esforço.
	5	Não sei bem, acho que teria que me adaptar. Eu sei que poderia gravar diálogos nas aulas; passar filmes individualizados em que cada um pode pausar e voltar, várias vezes; quando não entende; realizar aulas online com testes aplicados com o próprio computador corrigindo. Mas precisaria de uma orientação da melhor forma de

		usar.
Carla	1	É você saber usar o computador, o smartphone, a internet... essas coisas tecnológicas...
	2	Eu utilizo em pesquisa de conteúdo e de exercícios. Para elaborar material... provas... montar planilhas de notas.
	3	Eu gosto de seguir a ementa da disciplina. Então eu procuro ajustar o nível de dificuldade do que eu vou usar em função do aproveitamento da sala. Ah, Uso apresentações... vídeos do <i>Youtube</i> , ... textos... e outras coisas interessantes que eu encontro para indicar aos alunos
	4	Maiores dificuldades é que na escola não dá tempo de preparar, nem de usar porque a internet é muito lenta. Fica travando toda hora.
	5	Sim. Eu usaria com jogos eletrônicos. Os alunos iriam amar. Passar filmes, realizar <i>quizes</i> online, gravar falas dos alunos para eles compararem com as pronúncias corretas.
Denise	1	É saber interagir com um computador, com smartphone, na internet, trocando mensagens, vídeos, um monde de coisas...
	2	Eu preparam as aulas. Busco vídeos ilustrativos sobre o assunto. Faço apresentações com o PowerPoint. Tenho um Blog com todos os materiais que eu faço, ponho links prá vídeos. Tento tirar dúvidas de alunos num fórum de perguntas. As vezes funciona, as vezes complemento em sala a explicação que ele não entendeu.
	3	Tive uma professora que, apesar de não ter nos ensinado como faz, ela usou o Moodle na faculdade. Mas, não tenho acesso ao Moodle na escola, então, tento utilizar os recursos gratuitos da Web. Não é a mesma coisa.
	4	Faltas de recursos: internet rápida, tabletas ou computadores, Datashow. Queria trabalhar com o Moodle com os alunos.
	5	Lógico. Eu usaria o Moodle para publicar as aulas, vídeos, trabalhos, exercícios, para os alunos postarem trabalhos, vídeos ou áudios de leitura de textos em inglês para verificar a pronuncia, para troca de mensagens, fóruns de dúvidas. Seria uma extensão da sala de aula.
Eloá	1	Acho que saber lidar com computador e outras tecnologias, celular, tabletas.
	2	Bom, eu uso para ler o conteúdo da matéria e pesquisar exercícios
	3	Só faço consultas no Google e enviar e-mail, pois é assim que eu aprendi a usar na faculdade, fazendo pesquisa para fazer trabalho.
	4	Acho que o fato de eu só saber usar o editor de texto e de apresentações e o navegador para fazer pesquisas e trocar e-mails.
	5	“Prá” fazer diferente eu teria que aprender a usar um monte de software para dar aula. Fazer um curso de computação para professores, pois segundo eu andei lendo, não é simplesmente usar como uma ferramenta.
Flávia	1	É saber usar o computador, a internet, o smartphone.
	2	Eu utilizo em pesquisa. Prá preparar minhas aulas e provas... trocar mensagens com meus alunos por e-mail.. Ah, e com <i>Whatsapp</i> também.

	3	Eu procuro materiais mais criativos, mais dinâmicos, interessantes para auxiliar a prender a atenção dos alunos. São critérios subjetivos que extraio das turmas em que dou aulas.
	4	Hoje a maior dificuldade é a escassez de recursos, ou , quando existem, são lentos e obsoletos. Eu preparam uma aula e mal consigo chegar ao final do planejado, pois sempre trava, a internet é lenta, e os alunos ficam desanimados. Então, não posso planejar da forma como eu quero, mas da forma que funciona.
	5	Eu procuraria usar recursos mais dinâmicos com aulas e exercícios interativos, jogos eletrônicos, se possível, fazendo interação entre alunos e/ou grupos de aluno para que discutam, argumentem e formem um pensamento crítico. Seria uma opção de produzir mais trabalho online para realizar tanto em sala como em casa.
Genilda	1	Entender o funcionamento do computador e usá-lo em suas tarefas rotineiras.
	2	Uso para montar material didático, para trocar mensagens com os alunos em dúvidas nos trabalhos para casa e indicar leituras e pesquisas para eles realizarem na Web.
	3	Eu procuro estimular a pesquisa na internet para eles aprendam que tem coisa boa, mas tem muita coisa ruim na internet. No inicio, direciono os trabalhos. Depois vou liberando aos poucos, numa tentativa de despertar o pensamento crítico deles.
	4	A lentidão dos computadores e da internet na escola. Se os alunos usarem seus próprios tablets e/ou smartphones, a internet sem fio não aguenta.
	5	Eu faria mais trabalho online com os meninos usando seus tablets e/ou smartphones. Usaria mais vídeos, exercícios online (quiz), jogos interativos de conhecimento envolvendo vários alunos.
Heloisa	1	É saber usar o computador nas tarefas do dia a dia, e nas aulas.
	2	Eu mantendo um site onde coloco o material que utilizo nas aulas, com teoria e os exercícios feitos em sala. Aí, encaminho e-mail para os alunos indicando o que fazer.
	3	Sigo como referencia o livro didático adotado. Realizo as atividades como indicado no livro do professor.
	4	Falta de livros com recurso digitais para a gente seguir. Eu gostaria de um livro didático que tivesse material digital para uso em sala de aula, pois minha maior dificuldade é saber como usar a tecnologia em sala de aula. Não fiz curso para isso.
	5	Teria que ser diferente, mas a escola precisaria dar um curso de treinamento para os professores utilizarem de maneira adequada as TDIC em sala de aula. De nada adianta as ferramentas tecnológicas se os professores não souberem usar adequadamente.

APÊNDICE E – NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS REALIZADAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Professora Ariel:

Certa vez, entrei na sala e os alunos estavam atônitos, quase todos com celulares na mão acessando redes sociais. De imediato pensei em mandar guardar, como faço sempre. Mas, de repente pensei: porque não usar nas atividades em sala. Vamos fazer um exercício de gravar nossa fala e ouvir nossa pronúncia. Ótimo, avisei aos alunos o que faríamos, mas antes teríamos que trabalhar um texto que era um diálogo entre duas pessoas na rua. Pedi que deixassem um momento o celular de espera e que prestassem muita atenção porque eles teriam de repetir e gravar o texto. Todos ficaram curiosos. Apresentei o diálogo, expliquei a gramática associada às frases. Traduzi os termos que não conheciam e repetimos, oralmente, o texto diversas vezes. Depois, pedi que montassem grupos de duas pessoas e que gravassem o diálogo repetido entre eles. Pedi para que repetissem, caso achassem que alguma palavra não ficou bem pronunciada. Por fim, eu ouvi os diálogos gravados e comentei sobre algumas pronúncias inadequadas que estavam usando. Foi um trabalho interessante, que todos participaram e gostaram. No início houve certa dispersão na sala, mas depois todos focaram e acharam interessante gravar e ouvir fala. Alguns alunos disseram que gravar a própria pronúncia ajudou a ver os defeitos. Foi muito bom, pois além do acesso fácil e da praticidade do celular, é uma forma descontraída e eficiente de aprendizagem da língua. Aproveitei e disse a eles que, sempre que quiserem saber se sua pronúncia está boa, gravem e avaliem, comparem como outra que você sabe estar correta.

Professora Belise:

Bom, eu vi que diversos professores estavam reservando o laboratório para suas aulas e resolvi reservar, também. A princípio pensei em passar um filme para os alunos assistirem. Aí, não consegui pensar num filme que seria interessante e que estivesse relacionado com o ensino de inglês. Bom, achei melhor fazer uma aula mesmo usando recursos de computador. Aí, eu comecei a fazer um PowerPoint com a teoria que eu teria de dar. No meio da apresentação, eu achei que precisava deixá-la mais dinâmica. Então, procurei no Google e aprendi como movimentar os textos e figuras no PowerPoint, fazer links, colar vídeos, um montão de coisas. Fiz uma apresentação com exercícios para serem feitos em sala. Apresentei a teoria, explicando direitinho e pedindo a participação dos alunos. Por fim, pedi para que escrevessem um pequeno texto usando o editor de texto e me enviassem pelo e-mail. Eles pesquisaram na internet para produzir o texto, usaram dicionários eletrônicos para traduzir palavras e enviaram os texto por e-mail. Achei que foi proveitoso, que aprendi muito pesquisando no Google, mas senti dificuldade no planejamento das aulas, porque eu nunca tinha preparado uma aula para ser dada usando computador. Eu não tinha ideia do que fazer. Na faculdade não tivemos experiência com isso. Para fazer a apresentação, foi tranquilo, mas o resto não sabia o que fazer. Enquanto eu mostrava a apresentação, tive de chamar a atenção de alguns alunos pois estavam dispersando, **mas na hora que liberei para eles trabalharem nos computadores, foi mais tranquilo.**

Professora Flávia:

Como os alunos tinham me pedido para que eu usasse música nas aulas, planejei dar uma aula de tradução de música usando videoclipe. E assim foi. Primeiro passei um clip com a música toda. Depois fui passando trecho a trecho, repetindo várias vezes, para ver quem acertava o que estava sendo cantado. Quando tinham dificuldade, eu

dava uma dica. Assim, fomos construindo o texto da música, trecho a trecho. Em seguida eu passei pronúncia de cada palavra da música, lendo pausadamente e pedindo que repetissem em seguida. Depois, cantamos uma vez. Com o texto completo, solicitei que buscassem na internet o significado das palavras que não conheciam. Assim, fizemos a tradução do texto e entendemos o significado da música. Para finalizar, passei o clip novamente e pedi para que cantássemos juntos. Foi uma atividade muito produtiva, em que os alunos tiveram a atenção presa na aula o tempo todo, talvez por ser uma música que eles conheciam. A dificuldade dessa tarefa é de ficar tocando trechos da música o tempo todo. Da próxima vez vou tentar montar grupos, envio a música por *Whatsapp* e aí eles vão tocando no celular a música e escrevendo a letra, enquanto eu acompanho, orientando os grupos, dando uma maior autonomia ao trabalho deles.

Professora Genilda:

Inicialmente, quero destacar que a estrutura da escola não é bem apropriada para esses eventos de letramento digital, pois nem sempre a internet está funcionando ou às vezes está muito lenta. Utilizar computadores e televisão deixa a aula mais dinâmica e interessante. Então, eu planejo as atividades e sempre penso num plano B como, por exemplo, passar um vídeo, um filme ou uma atividade com jogos digitais. Mas é bom ter um objetivo na utilização destes recursos e não passar um vídeo por passar Num trabalho que fiz, recentemente, e que deu certo, apresentei um texto aos alunos e solicitei que pesquisassem nos dicionário online o significado das palavras que não entendessem. Não foi uma boa ideia, pois a maioria usou o tradutor do Google e traduziu tudo de uma vez. Aí, tive que reformular meu plano e fazer a tradução conjunta de outro texto que eu projetei com o PowerPoint usando o Data Show da sala. Aí, lendo frase por frase, pedia que pesquisassem as palavras que ninguém sabia na web. Terminada a interpretação dos textos, apliquei alguns exercícios para avaliação do entendimento deles. Eu havia elaborado um questionário, uma espécie de *quizz*, usando o Google Forms com algumas questões de interpretação de múltipla escolha e algumas para que respondessem textualmente o que entendiam de trechos em inglês. Usei essa ferramenta, pois achei que isso facilitaria a minha correção, pois as respostas ficariam todas gravadas. As dificuldades que encontrei, além das de infraestrutura, como baixa velocidade de internet e ter que usar dois alunos por computador, foi a de manter o foco dos alunos no exercício. Eles, a todo instante, queriam mostrar algo que aprenderam navegando para seu colega ao lado ou para mim. Acho que se esse tipo de atividade for mais frequente, esses problemas disciplinares acabam sendo minimizados com o tempo. Foi uma atividade interessante, mas que levou muito tempo de preparo. Não sei se porque eu não sou tão ágil com o Google Forms, PowerPoint e Word, ou porque eu nunca havia trabalho assim na faculdade. Os alunos disseram que gostaram da aula e que todas as aulas deveriam ser assim, no laboratório. Na minha opinião, o resultado foi bastante satisfatório. O professor mais dinâmico e informado também aprende enquanto ensina. Os alunos ficaram entusiasmados com o uso do computador que torna a aula mais dinâmica. Agora quero aprender outras atividades para usar o laboratório com mais frequência.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO FUNCIONAL AO PROFISSIONAL" sob a responsabilidade da aluna do Programa de Doutorado do PPGEL-UFU Profª Mestre Valéria Lopes de Aguiar Bacalá e sob a orientação do Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo de interação das tecnologias digitais no contexto sala de aula de língua inglesa na Educação Básica.

Eu, _____, portador(a) do RG _____, residente à _____, na cidade de _____, estado de _____, concordo em participar da pesquisa científica na linha de ESTUDOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS vinculada ao tema ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS MEDIADA POR NOVAS TECNOLOGIAS.

Nesta pesquisa buscamos investigar que ser um letrado digital, por si só, não garante a integração das TDIC no ensino e aprendizagem de línguas a ponto de promover um canal de aproximação entre o conhecimento escolarizado e os conhecimentos possibilitados pelo ciberespaço, de tal forma que o conhecimento escolarizado possa ser criado, recriado ou modificado por meio da linguagem que se faz presente no ambiente escolar e usa tanto a língua materna como a estrangeira.

Na sua participação você será entrevistado para que possamos conhecer a maneira com que utiliza os recursos tecnológicos para auxiliar e melhorar seu desempenho em aulas de língua inglesa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Não existem riscos na sua participação na pesquisa. Os benefícios serão contribuir para o processo de formação de alunos e professores, melhorando o contexto de sala de aula e o ensino e aprendizagem de língua inglesa na Educação Básica e fortalecer o entendimento da inserção das TDIC nesse contexto específico de Educação Básica, importante para a construção de conhecimento da Linguística Aplicada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará à sua disposição.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Valéria Lopes de Aguiar Bacalá, fone (34) 99976-8492 ou (34) 3219-8492, ou com Waldenor Barros Moraes Filho, Instituto de Letras e Linguística - ILEEL, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Sala 1U-206 – Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-144; fone: (34) 3239-4162. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Assinatura dos pesquisadores

Por aceitar participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a), assino o termo.

Uberlândia, ____ de ____ de ____.

Participante da pesquisa

ANEXO 1 – CONFIRMAÇÕES DE RECEBIMENTO DO PROJETO PELO COMITÉ DE ÉTICA POR MEIO DA PLATAFORMA BRASIL

PLATBR - Citação no Projeto de Pesquisa



Entrada x

 Equipe Plataforma Brasil <plataformabrasil@saude.gov.br> 10 de jun 
 para mim 

Prezado (a) Sr. (a) Valéria Lopes de Aguiar Bacalá,

Você foi incluído como Contato Público no Projeto de Pesquisa Letramento Digital: atrator no sistema complexo aula de língua inglesa que tem como Pesquisador Responsável waldenorufu.br em 10/06/2017.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasil

plataformabrasil@saude.gov.br

 Equipe Plataforma Brasil <plataformabrasil@saude.gov.br> 10 de jun 
 para mim 

Prezado (a) Sr. (a) Valéria Lopes de Aguiar Bacalá,

Você foi incluído como Assistente da Pesquisa no Projeto de Pesquisa Letramento Digital: atrator no sistema complexo aula de língua inglesa que tem como Pesquisador Responsável waldenorufu.br em 10/06/2017.

...

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasil

plataformabrasil@saude.gov.br

 Equipe Plataforma Brasil <plataformabrasil@saude.gov.br> 10 de jun   
 para mim 

Prezado (a) Sr. (a) Valéria Lopes de Aguiar Bacalá,

Você foi incluído como Equipe do Projeto no Projeto de Pesquisa Letramento Digital: atrator no sistema complexo aula de língua inglesa que tem como Pesquisador Responsável waldenorufu.br em 10/06/2017.

...

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasil

plataformabrasil@saude.gov.br